372
С–50
Буч. д.
Инв. 74485

1941

Включено в каталог

V

91

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

3724.

Nr. Б. 1
Дуб 1
Инв. 74485

В. Я. Смирновъ.

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА.

12378

Типографія Т-ва И. Д. Сытина. Пятницкая ул., свой домъ.
МОСКВА. — 1914.

Проверено
1965 г.
1959
987
372
С50
123378
ПРОВЕРЕНО
1939 г.
41
Инв. 74485

В. Я. Смирновъ.

МЕТОДИКА РУССКАГО ЯЗЫКА.

ПРОВЕРЕНО
БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома Учителя
СПЕЦФОНД

Типографія Т-ва И. Д. Сытина. Пятницкая ул., с. д.
Москва.—1914.

Курсъ методики русскаго языка.

Методика (отъ греческаго слова «методосъ» — путь, способъ, методъ) русскаго языка знакомитъ съ пріемами и способами обученія этому предмету.

Какъ и методика всякаго другого учебнаго предмета (наприм., ариѳметики, исторіи и др.), она находится въ тѣсной связи съ дидактикой, знакомящей съ общими основными методами обученія, примѣнимыми ко всѣмъ учебнымъ предметамъ: методика русскаго языка указываетъ, какъ примѣнять общіе дидактическіе методы при обученіи русскому языку, и вмѣстѣ съ тѣмъ сообщаетъ обоснованные на нихъ частные пріемы и способы, употребляемые исключительно при преподаваніи этого предмета

Изученіе методики русскаго языка, сообщая знакомство съ наиболѣе усовершенствованными пріемами обученія родному языку, выработанному путемъ долголѣтняго опыта выдающихся педагоговъ, способствуетъ успѣшному обученію этому предмету: оно сокращаетъ время при обученіи и самое обученіе дѣлаетъ болѣе удобопонятнымъ, сознательнымъ для дѣтей и развивающимъ ихъ умственныя способности.

При обученіи дѣтей русскому языку имѣются въ виду три главныя цѣли: научить ихъ, во-1-хъ, грамотѣ, т.-е. читать и писать, во-2-хъ, сознательному чтенію и, въ-3-хъ, правильному устному и письменному употребленію этого языка. Поэтому методика русскаго языка раздѣляется на три главныхъ отдѣла: а) методику

обученія грамотѣ, б) методику объяснительнаго чтенія и в) методику грамматики.

Въ тѣсной связи со вторымъ и третьимъ отдѣлами находится четвертый—методика веденія письменныхъ упражненій.

Такъ какъ на основѣ пріобрѣтенныхъ дѣтьми знаній по русскому языку производится обученіе ихъ церковнославянскому языку, то къ указаннымъ четыремъ отдѣламъ примыкаетъ еще пятый — методика обученія славянскому языку.

I. Методика обученія грамотѣ.

Самымъ распространеннымъ съ древняго времени въ Россіи былъ такъ называемый буквослагательный методъ обученія грамотѣ. Обученіе чтенію по этому методу раздѣлялось на слѣдующія три ступени: а) сначала ученики запоминали въ алфавитномъ порядкѣ названія (церковно-славянскія—**азъ, буки, вѣди** и проч., и гражданскія—**а, бе, ве** и проч.) и печатныя изображенія буквъ; б) потомъ производилось заучиваніе слоговъ или складовъ во всевозможныхъ сочетаніяхъ: сначала заучивались двойные склады, состоящіе изъ двухъ буквъ—согласной и гласной, затѣмъ—тройные, состоящіе изъ двухъ согласныхъ и гласной, и четверные, состоящіе изъ двухъ согласныхъ, гласной и согласной; в) далѣе ученики переходили къ чтенію словъ, сначала по верхамъ или слогамъ и, въ концѣ-концовъ,—къ связному чтенію, безъ предварительнаго складыванія составляющихъ ихъ слоговъ.

Обученіе письму по буквослагательному методу производилось отдѣльно отъ чтенія; оно начиналось послѣ изученія печатныхъ складовъ и велось въ томъ же постепенномъ порядкѣ, какъ и чтеніе, при чемъ дѣти механически копировали сначала буквы, а потомъ слова и фразы или съ написанныхъ на классной доскѣ учителемъ или же съ прописей.

Обученіе грамотѣ по буквослагательному методу представляло для учащихся чрезвычайныя затрудненія и потому велось крайне медленно и вполнѣ механически, т.-е. путемъ безсознательнаго запоминанія учащимися. Главными затрудненіями при этомъ служили:

а) заучиванiе, со словъ учителя, непонятныхъ названiй буквъ въ алфавитномъ порядкѣ и запоминанiе ихъ печатныхъ изображенiй безъ пониманiя составныхъ частей, б) заучиванiе, также со словъ учителя, массы не имѣющихъ никакого логическаго значенiя складовъ или слоговъ, в) несообразность результатовъ, получавшихся отъ складыванiя буквъ въ слоги и послѣднихъ въ слова, при знакомствѣ дѣтей съ названiями буквъ вмѣсто звукового ихъ значенiя; напримѣръ, при соединенiи въ слогъ буквъ **р** и **е**, дѣти произносили сначала **рцы, есть** или **эръ, е**, а въ результатѣ получался слогъ **ре**; точно такъ же, напр., вмѣсто предварительно произносимыхъ **вѣди, онъ, добро, азъ** или **ве-о-де-а**, дѣти должны были читать слово вода; г) отсутствiе связи между письмомъ и чтенiемъ, отсутствiе пониманiя дѣтьми составныхъ частей буквъ при писанiи ихъ, а также копированiе ими съ готовыхъ образцовъ словъ и фразъ безъ обращенiя предварительнаго вниманiя на ихъ буквенный составъ и смысловое значенiе.

Гораздо рѣже практиковался въ Россiи силлабическiй или слоговой методъ обученiя грамотѣ. По этому методу дѣти, послѣ предварительнаго заучиванiя названiй всѣхъ буквъ въ алфавитномъ порядкѣ или же только гласныхъ буквъ, а иногда и вовсе безъ предварительнаго знакомства съ буквами, приступали прямо къ чтенiю слоговъ. При этомъ учитель произносилъ каждый слогъ цѣликомъ, безъ складыванiя буквъ, а ученики повторяли за нимъ, пока не запоминали произношенiе извѣстнаго количества слоговъ. Послѣ изученiя различныхъ сочетанiй слоговъ переходили, также безъ складыванiя буквъ, къ чтенiю словъ и фразъ.

Обученiе письму по этому методу производилось также отдѣльно отъ чтенiя и въ томъ же направленiи, какъ и по буквослагательному методу.

Хотя обученiе по слоговому методу было нѣсколько легче для дѣтей, такъ какъ они освобождались отъ складыванiя буквъ при чтенiи слоговъ и словъ, тѣмъ не менѣе оно имѣло механическiй характеръ и вовсе не затрогивало мыслительной способности дѣтей: они должны

были запоминать наизусть со словъ учителя массу слоговъ, не имѣющихъ никакого смысла и, притомъ, безъ пониманія ихъ звукового состава.

Обученіе грамотѣ по буквослагательному и слоговому методамъ, требуя отъ дѣтей механическаго запоминанія буквъ и слоговъ и не затрогивая въ нихъ мыслительной способности, дѣлало это занятіе для нихъ скучнымъ, однообразнымъ, утомительнымъ и шло, вслѣдствіе этого, чрезвычайно медленно. Такая неудовлетворительность этихъ методовъ вызвала въ Западной Европѣ цѣлый рядъ попытокъ къ изысканію болѣе удовлетворяющаго своему назначенію метода обученія грамотѣ. Эти попытки привели въ началѣ XIX столѣтія къ открытію такъ называемаго звукового метода. Основателемъ его былъ нѣмецкій педагогъ Генрихъ Стефани († 1850 г.). Признавъ впервые въ 1804 году совершенно ненужнымъ при обученін грамотѣ усвоеніе названій буквъ, онъ въ основу обученія чтенію поставилъ изученіе звукового значенія буквъ и ихъ изображеній, почему этотъ методъ и получилъ названіе звукового.

По методу Стефани ученики сначала знакомились съ печатными изображеніями буквъ и обозначаемыми ими звуками въ порядкѣ, соотвѣтствующемъ легкости ихъ произношенія, а затѣмъ упражнялись въ сліяніи звуковъ въ слоги и слова. Обученіе письму Стефани велъ отдѣльно отъ чтенія.

При своемъ распространеніи основанный Стефани звуковой методъ въ теченіе XIX столѣтія подвергался обработкѣ и видоизмѣненіямъ.

Послѣдователи Стефани при усовершенствованіи его метода, съ одной стороны, стремились къ установленію наиболѣе цѣлесообразнаго порядка въ распредѣленіи изучаемаго дѣтьми при обученіи грамотѣ матеріала (звуковъ, слоговъ, словъ и предложеній). По этому вопросу развиваемы были два противоположныхъ другъ другу теченія: одни изъ послѣдователей Стефани предлагали переходить отъ изученія звуковъ и ихъ изображеній къ соединенію ихъ въ слоги, слова и предложенія; такъ возникъ синтетическій способъ об-

ученія грамотѣ, практиковавшійся самимъ Стефани; другіе, наоборотъ, признавали болѣе цѣлесообразнымъ переходъ отъ разложенія рѣчи на слова и слоги къ изученію звуковъ и ихъ начертаній; вслѣдствіе этого теченія образовался аналитическій способъ обученія грамотѣ, введенный впервые современникомъ Стефани, французскимъ педагогомъ Жакото.

Съ другой стороны, послѣдователи звукового метода заботились объ установленіи связи между чтеніемъ и письмомъ и совмѣстнаго или одновременнаго веденія обоихъ этихъ занятій, имѣя въ виду этимъ путемъ достигнуть облегченія ихъ для учащихся.

Такъ какъ процессъ чтенія, при которомъ звуки сливаются въ слова, есть синтетическій процессъ, а процессъ письма, при которомъ, наоборотъ, тѣ же слова разлагаются на звуки, есть аналитическій процессъ, то для совмѣстнаго или одновременнаго обученія чтенію и письму былъ выработанъ смѣшанный, аналитико-синтетическій или иначе называемый синкретическій способъ обученія, получившій преимущественное распространеніе.

Занятія по этому пріему ведутся слѣдующимъ образомъ: сначала выдѣляется изъ сказаннаго учителемъ слова изучаемый звукъ и произносится дѣтьми отдѣльно, затѣмъ подбирается рядъ словъ съ вновь усвоеннымъ звукомъ, который также выдѣляется изъ нихъ; далѣе производится ознакомленіе съ письменнымъ начертаніемъ усвоеннаго звука, и, наконецъ, дѣти ознакомляются съ печатнымъ изображеніемъ того же звука.

Но нѣкоторые педагоги при обученіи грамотѣ по аналитико-синтетическому методу предпочитаютъ ознакомлять дѣтей сначала съ печатною буквою, а потомъ съ письменною. Вслѣдствіе этого обученіе грамотѣ по указанному методу можетъ производиться двумя способами: по способу письма-чтенія и по способу чтенія-письма; по первому способу сначала изучается письменная буква, а затѣмъ—та же печатная, а по второму—наоборотъ. Всѣ остальныя занятія, сопутствую-

щія изученію той или другой буквы, ведутся одинаковымъ образомъ, какъ при обученіи по способу письма-чтенія, такъ и по способу чтенія-письма.

А. Способъ письма-чтенія.

12378

Обученіе грамотѣ по способу письма-чтенія представляетъ слѣдующія четыре ступени: а) вступительные уроки или наглядныя бесѣды учителя съ дѣтьми, б) звуковыя упражненія, в) подготовительныя письменныя упражненія, г) обученіе собственно письму-чтенію.

1. Вступительные уроки или наглядныя бесѣды.

Подъ вступительными уроками или наглядными бесѣдами разумѣются бесѣды учителя съ дѣтьми, которыя онъ ведетъ въ первые дни по вступленіи ихъ въ школу.

Ближайшими цѣлями этихъ бесѣдъ служатъ: ознакомленіе учителя съ вновь вступившими въ школу учениками, ознакомленіе послѣднихъ съ школьною обстановкою и бытомъ, урегулированіе и пополненіе ихъ знаній относительно болѣе или менѣе извѣстныхъ имъ предметовъ, наблюдаемыхъ ими въ дошкольный періодъ жизни, развитіе въ нихъ мыслительной способности и рѣчи, а также подготовка ихъ вниманія для успѣха предстоящихъ учебныхъ занятій.

Своимъ привѣтливымъ и ласковымъ обращеніемъ съ учениками учитель долженъ на первое время, съ одной стороны, разсѣять въ нихъ чувство робости и боязливости, которое многіе изъ нихъ испытываютъ при появленіи въ школу съ ея своеобразною обстановкою, съ другой стороны — расположить ихъ въ свою пользу, вызвать въ нихъ къ себѣ довѣріе и авторитетъ, съ которымъ они привыкли относиться къ своимъ родителямъ.

Сначала учитель, разсадивъ учениковъ по мѣстамъ, спрашиваетъ имя, фамилію, возрастъ каждаго ученика, гдѣ онъ живетъ, какъ проводилъ

время ранѣе дома, какіе у него родственники въ семьѣ, чѣмъ они занимаются и т. п.

Далѣе бесѣда незамѣтно переносится на школьную обстановку и требованія школьнаго быта, чтобы дать дѣтямъ возможность нѣсколько освоиться съ новою обстановкою и положеніемъ. Учитель спрашиваетъ дѣтей, какъ называется домъ, въ которомъ они теперь находятся, о наружномъ видѣ, о помѣщеніяхъ внутри его, какъ называется та комната, въ которой они собрались. Затѣмъ слѣдуетъ общее обозрѣніе класса: послѣ разсмотрѣнія составляющихъ его частей (полъ, стѣны, окна, потолокъ) учитель спрашиваетъ дѣтей, какіе предметы находятся въ немъ на полу, на стѣнахъ. При этомъ онъ останавливаетъ вниманіе дѣтей на томъ, какіе изъ этихъ предметовъ у нихъ есть дома и какихъ нѣтъ. Послѣ общаго обозрѣнія класса производится разсмотрѣніе находящихся въ немъ отдѣльныхъ предметовъ. При ознакомленіи дѣтей съ предметами классной обстановки нѣтъ надобности вдаваться во всѣ подробности, а слѣдуетъ ограничиться указаніемъ, главнымъ образомъ, на такія ихъ качества, знакомство съ которыми имѣетъ значеніе для ближайшихъ цѣлей обученія: при ознакомленіи, напр., съ партою или классною доскою достаточно указать на ихъ главныя составныя части и опредѣлить назначеніе каждаго предмета.

При разсмотрѣніи отдѣльныхъ предметовъ полезно останавливаться на ихъ группировкѣ на основаніи ихъ общихъ признаковъ: назначенія, матеріала, формы, величины, положенія и проч.

Попутно съ разсмотрѣніемъ указанныхъ предметовъ учитель вводитъ въ сознаніе дѣтей начальныя понятія объ относительномъ положеніи предметовъ — вверху, внизу, сбоку, справа, слѣва, впереди, сзади, рядомъ, о сторонахъ предметовъ — передняя, задняя, боковая, верхняя, нижняя стороны, о счетѣ предметовъ и проч.

Также попутно съ разсмотрѣніемъ учебныхъ предметовъ учитель ознакомляетъ дѣтей съ употребленіемъ ихъ, показывая имъ, напр., какъ нужно правильно сидѣть на партѣ, какъ пользоваться классной доской, мѣломъ и проч.

Вмѣстѣ съ тѣмъ учитель ознакомляетъ дѣтей съ классными порядками и дисциплиной, какъ необходимыми внѣшними условіями успѣшнаго обученія. Онъ внушаетъ ученикамъ, чтобы они, какъ можно, меньше нарушали тишину во время учебныхъ занятій въ классѣ, не разговаривали между собою и не переходили съ мѣста на мѣсто,—чтобы каждый изъ нихъ замѣтилъ свое мѣсто и занималъ его въ послѣдующіе уроки,—чтобы каждый отвѣчалъ лишь тогда, когда его спрашиваютъ, чтобы всѣ остальные внимательно слушали и могли повторить какъ слова учителя, такъ и слова товарищей, — чтобы при обращеніи учителя съ вопросомъ ко всему классу они отвѣчали вразъ, дружно, чтобы они выговаривали слова не скороговоркой и не растягивая, громко, отчетливо и правильно,—чтобы дѣти давали полные отвѣты, съ повтореніемъ вопросовъ учителя.

На первыхъ порахъ учитель настойчиво требуетъ отъ дѣтей полныхъ отвѣтовъ; съ теченіемъ же времени, когда рѣчь дѣтей нѣсколько разовьется, и они научатся составлять болѣе или менѣе полныя фразы, учителю нѣтъ надобности требовать постоянно полныхъ отвѣтовъ, такъ какъ они замедляютъ урокъ и придаютъ ему однообразный, вялый характеръ. При дальнѣйшемъ обученіи ученики даютъ полные отвѣты въ томъ только случаѣ, если потребуетъ учитель, а это слѣдуетъ дѣлать именно тогда, когда предложенный дѣтямъ вопросъ представляетъ собою объединеніе нѣсколькихъ отвѣтовъ и обобщеніе выводовъ изъ бесѣды учителя съ учениками.

Такъ какъ дѣти съ вступленіемъ въ школу не привыкли въ теченіе такого времени, какъ часовой урокъ, оставаться безъ движенія, то учитель время отъ времени при веденіи наглядныхъ бесѣдъ пріучаетъ ихъ по командѣ вставать, садиться, поднимать и опускать руки и проч. Эти простыя гимнастическія упражненія оживляютъ дѣтей и знакомятъ ихъ съ тактомъ, имѣющимъ большое примѣненіе въ начальномъ обученіи.

При домашнемъ обученіи вступительные уроки могутъ быть оттянуты на болѣе продолжительное время, чѣмъ въ школѣ, учитель которой долженъ чрезвычайно дорожить учебными часами въ виду краткости времени, установленнаго въ ней для обученія дѣтей. Поэтому учитель начальной школы долженъ поскорѣе приступить къ обученію дѣтей грамотѣ, отнюдь не добиваясь въ своихъ бесѣдахъ съ дѣтьми въ теченіе нѣсколькихъ дней полнаго осуществленія цѣлей, намѣченныхъ для

вступительныхъ уроковъ. Вступительными уроками предъ обученіемъ чтенію и письму онъ долженъ, собственно говоря, положить только начало осуществленію этихъ цѣлей, выполненіе же ихъ слѣдуетъ имѣть въ виду въ теченіе всего времени обученія грамотѣ, пока не будетъ приступлено къ систематическому веденію уроковъ объяснительнаго чтенія.

Въ теченіе указаннаго времени учитель удѣляетъ на наглядныя бесѣды съ дѣтьми каждодневно до 20 минутъ въ промежуткахъ между звуковыми упражненіями, подготовительными письменными упражненіями и обученіемъ письму-чтенію. Содержаніемъ этихъ бесѣдъ служатъ предметы и явленія природы, окружающіе дѣтей внѣ ихъ школьной жизни и входящіе въ область такъ называемаго родиновѣдѣнія: въ домѣ, во дворѣ, въ саду, въ огородѣ, на гумнѣ, въ селѣ или городѣ, въ которомъ находится школа, въ полѣ, въ лугахъ, въ лѣсахъ, на рѣкѣ.

На ряду съ наглядными бесѣдами полезно также вести слѣдующія образовательныя занятія: разсказы учителя, заимствованные имъ изъ дѣтскихъ сборниковъ Ушинскаго, Л. Толстого, Водовозова, Паульсона, Тихомирова, Баранова и др., или чтеніе имъ статеекъ изъ указанныхъ сборниковъ, пересказъ дѣтьми разсказаннаго или прочитаннаго учителемъ, бесѣды при разсмотрѣніи картинъ. Содержаніемъ этихъ занятій служатъ также предметы, знакомые дѣтямъ.

2. Звуковыя упражненія.

Подъ звуковыми упражненіями разумѣется разложеніе словъ на слоги и звуки и обратное сліяніе ихъ вслѣдъ за разложеніемъ. Эти упражненія, вызывая развитіе слухового воспріятія дѣтей, съ одной стороны, вводятъ ихъ въ пониманіе членораздѣльности рѣчи, т.-е. того, что какъ рѣчь, такъ и слова образуются изъ основныхъ элементовъ—звуковъ, съ другой—способствуютъ успѣху въ обученіи письму и чтенію,

такъ какъ процессъ письма, какъ намъ уже извѣстно, представляетъ собою разложеніе словъ на звуки, а процессъ чтенія—сліяніе изъ звуковъ словъ.

Веденіе звуковыхъ упражненій слѣдуетъ начинать въ ближайшее время послѣ вступленія дѣтей въ школу, еще до начала обученія письму-чтенію; эти упражненія ведутся вперемежку съ наглядными бесѣдами.

Такъ какъ дѣти до обученія грамотѣ владѣютъ рѣчью, не разумѣя того, что она состоитъ изъ звуковъ, то, вслѣдствіе требованія дидактическаго метода переходить въ обученіи отъ извѣстнаго для дѣтей къ неизвѣстному — звуковыя упражненія обыкновенно начинаютъ съ разложенія предложеній на слова. Въ данномъ случаѣ также руководствуются цѣлью показать дѣтямъ на примѣрахъ послѣдовательное образованіе рѣчи изъ словъ и звуковъ, причемъ попутно имъ сообщаются понятія о рѣчи (все, что мы говоримъ), словѣ (части рѣчи), слогѣ и звукѣ (части словъ).

Нужно имѣть въ виду, что весь словесный матеріалъ, предлагаемый дѣтямъ для звуковыхъ упражненій, долженъ быть вполнѣ понятенъ для нихъ, и при этомъ условіи слѣдуетъ предварительно предъ звуковыми упражненіями вызывать въ нихъ однимъ—двумя вопросами соотвѣтствующія мысли и представленія по поводу того или другого предложенія или отдѣльнаго слова.

При разложеніи предложеній на слова учитель на первыхъ порахъ избираетъ самыя краткія (нераспространенныя) предложенія. Сначала онъ самъ произноситъ фразу раздѣльно, обособляя одно слово отъ другого; потомъ заставляетъ учениковъ повторить всю фразу цѣликомъ, а затѣмъ — каждое слово отдѣльно, выспрашивая при этомъ, сколько словъ заключается въ рѣчи, какое изъ нихъ первое по порядку, какое — второе и т. д. Если дѣти сначала будутъ затрудняться въ раздѣленіи предложеній на слова, то учитель снова произноситъ фразу, сопровождая каждое произнесенное слово ударомъ линейки о столъ; послѣ этого дѣтямъ не трудно

будетъ догадаться, сколько словъ заключается въ произнесенной учителемъ фразѣ.

При послѣдующихъ упражненіяхъ въ разложеніи рѣчи на слова берутся распространенныя предложенія, но также вполнѣ понятныя для дѣтей, и произносятся учителемъ обычнымъ порядкомъ, безъ явственнаго раздѣленія словъ пріостановками голоса.

Разложеніе рѣчи на слова дается дѣтямъ легко, и потому учитель отъ этого упражненія скоро переходитъ къ разложенію словъ на слоги и звуки.

Ознакомленіе дѣтей съ раздѣленіемъ словъ на слоги производится путемъ раздѣльнаго произношенія слоговъ въ словахъ. Для этого учитель также избираетъ предложенія, которыя сначала дѣти разлагаютъ на слова. Далѣе самъ учитель произноситъ первое слово предложенія въ одинъ пріемъ, а затѣмъ—съ обособленіемъ каждаго слога, и спрашиваетъ дѣтей, во сколько пріемовъ или за сколько разъ онъ произнесъ слово; получивъ правильный отвѣтъ, онъ проситъ ихъ произнести слово также раздѣльно, а потомъ—каждый въ отдѣльности слогъ; въ концѣ концовъ необходимо требовать, чтобы дѣти произнесли такъ же слово въ одинъ пріемъ, какъ оно было произнесено въ первый разъ. Такимъ же порядкомъ разлагаются на слоги и остальныя слова въ предложеніи.

На первыхъ порахъ для раздѣленія словъ на слоги берутся двухсложныя слова и притомъ такія, чтобы въ каждомъ слогѣ при гласномъ звукѣ былъ только одинъ согласный (вода, перо), а потомъ—многосложныя слова, имѣющія трехзвучные и четырехзвучные слоги.

Самое раздѣленіе словъ на слоги удобнѣе вести подъ удары линейки.

Послѣ того, какъ дѣти научатся разлагать слова на слоги, учитель упражняетъ ихъ въ разложеніи послѣднихъ на звуки. Для этого онъ избираетъ такія слова, звуковой составъ которыхъ совпадаетъ съ буквеннымъ, иначе говоря, произношеніе и начертаніе которыхъ не расходятся между собою (не иносписныя слова). Относительно звукового

состава слоговъ, разлагаемыхъ на звуки, учитель соблюдаетъ опредѣленный порядокъ, начиная съ наиболѣе легко разлагаемыхъ слоговъ и переходя постепенно къ болѣе труднымъ въ этомъ отношенiи, именно: а) сначала разлагаются въ словахъ двухзвучные обратные или открытые слоги, образующiеся изъ гласнаго и согласнаго звуковъ, напр., ах, ох, ус, ум; б) потомъ— двухзвучные прямые или закрытiе слоги, состоящiе изъ согласнаго и гласнаго звуковъ, напр.: со-ха, ра-ма, му-ха; в) трехзвучные слоги, имѣющiе въ серединѣ гласный звукъ, напр., сук, мох, нос; г) трехзвучные слоги съ гласнымъ звукомъ въ концѣ, напр.: ста-до, сло-во, гла-за; д) четырехзвучные слоги съ двумя согласными впереди, напр.: столъ, прав-да, крес-ло; е) четырехзвучные слоги съ тремя согласными впереди, напр.: стра-на, скво-рецъ; ж) пятизвучные слоги съ четырьмя или тремя согласными впереди, напр.: вздрагивать, стволъ, строч-ка.

Звуки, подлежащiе выдѣленiю, располагаются въ порядкѣ по степени легкости ихъ произношенiя и наибольшей употребительности.

По легкости произношенiя на первомъ планѣ должны быть поставлены гласные звуки, затѣмъ слѣдуютъ согласные—плавные, шипящiе, свистящiе и остальные длительные (**в**, **ф**, **х**); послѣднее мѣсто въ этомъ отношенiи занимаютъ согласные мгновенные—**б**, **п**, **д**, **т**, **г**, **к**. Наиболѣе употребительными звуками, входящими въ наибольшiя сочетанiя въ словахъ, изъ гласныхъ слѣдуетъ признать **а**, **о**, **у**, а изъ согласныхъ — свистящiе, шипящiе и плавные.

Въ первую очередь, до начала обученiя письму-чтенiю, достаточно ограничиться изученiемъ твердыхъ гласныхъ звуковъ **а**, **о**, **у**, **ы** и согласныхъ **с**, **ш**, **х**, **м**, **н**, **р**, **з**, **ж**; изъ этихъ-то звуковъ и должны состоять на первое время слова, подбираемыя учителемъ для выдѣленiя звуковъ. Остальные звуки изучаются уже попутно съ обученiемъ письму-чтенiю.

Легче всего выдѣляются изъ словъ крайнiе звуки, т.-е. начальный и конечный, а потому на первое время

и нужно упражнять учащихся предпочтительно въ выдѣленіи этихъ звуковъ.

Для выдѣленія звука изъ слога и вообще для разложенія словъ на звуки употребляются различные пріемы. Изъ нихъ самымъ простымъ и употребительнымъ слѣдуетъ признать: а) пріемъ отчетливо-медленнаго, растянутаго произношенія въ словѣ выдѣляемаго звука. Пользуясь этимъ пріемомъ, учитель, послѣ предупрежденія дѣтей о томъ, чтобы они во время произнесенія имъ слова подмѣтили въ немъ и потомъ постарались сами произнести отдѣльно первый звукъ, произноситъ слово нѣсколько разъ медленно и отчетливо, выговаривая въ немъ болѣе протяжно звукъ, подлежащій выдѣленію, напр.: **у-у-ж**; потомъ, послѣ неоднократнаго отдѣльнаго произношенія дѣтьми хоромъ перваго звука (**у**), учитель также проситъ ихъ подмѣтить во время произнесенія слова второй въ немъ звукъ: **у-ж-ж-ж**; когда дѣти произнесутъ нѣсколько разъ отдѣльно второй звукъ, учитель заставляетъ ихъ произнести поочередно въ отдѣльности первый и второй звуки: **у-ж**; наконецъ онъ заставляетъ дѣтей произнести эти звуки слитно, заразъ, какъ они произнесены были ими съ самаго начала.

Вообще при разложеніи словъ и слоговъ на звуки всегда необходимо, въ концѣ концовъ, требовать отъ дѣтей слитнаго ихъ произношенія; если же дѣти не воспроизведутъ слова, то слѣдуетъ наводящими вопросами вызвать въ нихъ представленіе о томъ предметѣ, изъ названія котораго были выдѣляемы звуки. Такъ, напр., примѣнительно къ указанному слову **ужъ** слѣдуетъ спросить ихъ, какъ называется неядовитая змѣя, и тогда дѣти воспроизведутъ слитное произнесеніе этого слова.

Кромѣ указаннаго пріема, для разложенія словъ и слоговъ на звуки употребляются еще слѣдующіе:

б) Пріемъ постепеннаго разложенія словъ или постепеннаго выдѣленія звуковъ изъ словъ. Онъ состоитъ въ поочередномъ произнесеніи учителемъ слова въ полномъ составѣ его звуковъ и съ пропускомъ выдѣляемаго звука. Такъ, повторивъ нѣсколько разъ по-

очередно слово цѣликомъ и безъ перваго звука (**ухо-хо**), учитель проситъ дѣтей сказать, чего не достаетъ въ началѣ во второмъ случаѣ, чтобы вышло все слово (**ухо**); затѣмъ онъ заставляетъ ихъ произнести выдѣленный звукъ (**у**) нѣсколько разъ отдѣльно. Далѣе, произнося снова нѣсколько разъ поочередно слово цѣликомъ и безъ послѣдняго звука (**ухо-ух**), онъ проситъ дѣтей указать, чего не достаетъ во второмъ случаѣ въ концѣ, и произнести недосказанный звукъ (**о**) отдѣльно. Потомъ, произнося поочередно слово цѣликомъ и безъ средняго звука (**ухо-у-о**), учитель также проситъ дѣтей сказать, чего не достаетъ во второмъ случаѣ въ серединѣ, и произнести пропущенный звукъ (**х**) нѣсколько разъ отдѣльно. Наконецъ, учитель проситъ дѣтей произнести каждый звукъ слова въ отдѣльности и слитно.

в) Пріемъ постепеннаго произношенія словъ. Этотъ пріемъ состоитъ въ томъ, что учитель произноситъ избранное имъ для разложенія слово, напр., **оса**, цѣликомъ, а потомъ—первый его звукъ и спрашиваетъ дѣтей, все ли слово онъ произнесъ въ послѣднемъ случаѣ или только часть его. Послѣ отвѣта дѣтей, что во второмъ случаѣ произнесено не все слово, а только часть его, учитель проситъ ихъ произнести эту часть слова (**о**) и повторить хоромъ нѣсколько разъ. Произнося далѣе то же слово цѣликомъ и потомъ первый звукъ его въ соединеніи со вторымъ, учитель повторяетъ эту же часть слова, растягивая въ ней каждый звукъ; затѣмъ онъ спрашиваетъ дѣтей, одинъ звукъ онъ произнесъ или два; когда дѣти скажутъ, что онъ произнесъ два звука, учитель заставляетъ ихъ произнести нѣсколько разъ тотъ и другой звукъ въ отдѣльности. Наконецъ учитель произноситъ то же слово (**оса**) цѣликомъ и спрашиваетъ также, все ли слово теперь онъ произнесъ. Послѣ отвѣта дѣтей, что теперь произнесено все слово, учитель, произнося слово съ растяженіемъ послѣдняго звука, проситъ ихъ сказать отдѣльно послѣдній звукъ слова, а потомъ каждый въ отдѣльности звукъ, составляющій слово, въ послѣдовательномъ порядкѣ и, наконецъ,—повторить все слово цѣликомъ.

г) Сравнительный пріемъ. Онъ практикуется въ различныхъ видахъ для выдѣленія преимущественно согласныхъ звуковъ: а) учитель произноситъ два слова, имѣющія въ концѣ или въ началѣ одинаковый звукъ, оттѣняя послѣдній при выговорѣ, и затѣмъ проситъ дѣтей подмѣтить одинаковый звукъ въ обоихъ словахъ и произнести его отдѣльно: мох—дух, сор—вар, дуб—дар, лом—лак; б) подобравъ два слова, изъ которыхъ во второмъ слышится лишній звукъ въ началѣ или въ концѣ при сходствѣ остальныхъ звуковъ (оса—роса, вор—двор, ух—дух, ѣда—бѣда, беру—берут, перо—пером), и, произнося ихъ одно за другимъ, съ оттѣненіемъ голосомъ лишняго звука, учитель проситъ дѣтей подмѣтить лишній звукъ во второмъ словѣ и произнести его отдѣльно; в) произнося два слова, различающихся начальными или конечными звуками, изъ которыхъ одинъ извѣстенъ дѣтямъ, а другой не извѣстенъ и подлежитъ выдѣленію (сом—ком, дар—вар, усы—осы, дуб—дух, дар—дам, село—села), учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на различные звуки въ началѣ или концѣ этихъ словъ, заставляетъ произнести каждый изъ нихъ въ отдѣльности и такимъ образомъ доводитъ ихъ до выдѣленія неизвѣстнаго имъ ранѣе звука; г) или же, произнося одно за другимъ два слова, изъ которыхъ въ одномъ слышится въ началѣ, а въ другомъ въ концѣ одинъ и тотъ же предназначенный для выдѣленія звукъ (нож—сон, зола—воз, ком—рак), учитель проситъ подмѣтить тождественный въ нихъ звукъ и произнести его отдѣльно.

Когда дѣти научатся подмѣчать въ словахъ, сказанныхъ учителемъ, и выдѣлять изъ нихъ тотъ или другой звукъ, онъ проситъ ихъ самихъ придумать и сказать нѣсколько новыхъ словъ съ тѣмъ же звукомъ и обращаетъ ихъ вниманіе на то, какое мѣсто въ словѣ занимаетъ усвоенный ими звукъ, т.-е. 1-е, 2-е и т. д. по порядку звуковъ въ словѣ, и между какими извѣстными имъ звуками онъ находится въ словѣ.

Упражненія дѣтей въ сліяніи звуковъ производится не иначе, какъ въ связи съ разложеніемъ

словъ на звуки. Заставивъ учениковъ разложить какое-нибудь слово на звуки, учитель вслѣдъ затѣмъ проситъ ихъ сказать всѣ звуки вмѣстѣ, нераздѣльно, т.-е. произнести то же самое слово, которое было уже произносимо цѣликомъ и затѣмъ разложено на звуки. Такимъ образомъ дѣти попутно освоиваются съ раздѣльнымъ и слитнымъ произношеніемъ звуковъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ вводятся въ пониманіе того и другого употребленія ихъ.

Если же учащіеся въ единичныхъ случаяхъ будутъ затрудняться въ произношеніи ранѣе сказаннаго слова, то учитель, какъ указано было прежде, напоминаетъ имъ о немъ при помощи наводящаго вопроса, не прибѣгая ни къ какимъ искусственнымъ способамъ сліянія звуковъ въ слоги и слова, такъ какъ дѣти, владѣя рѣчью, умѣютъ произносить въ словахъ звуки слитно.

При веденіи всѣхъ вышеуказанныхъ звуковыхъ упражненій учитель обращаетъ вниманіе на недостатки дѣтскаго выговора и заботится, по мѣрѣ возможности, о исправленіи ихъ; особенно это нужно имѣть въ виду при произношеніи дѣтьми согласныхъ звуковъ.

3. Подготовительныя письменныя упражненія.

Подготовительныя письменныя упражненія при обученіи грамотѣ по способу письма-чтенія производятся одновременно съ звуковыми упражненіями.

Цѣлью ихъ служитъ, съ одной стороны, развитіе въ дѣтяхъ навыковъ, необходимыхъ вообще для письма, съ другой стороны — ознакомленіе ихъ, соотвѣтственно генетическому методу, съ составными частями, основными элементами, изъ которыхъ образуются письменныя буквы, такъ какъ упражненіе въ письмѣ элементовъ буквъ обезпечиваетъ успѣшное усвоеніе начертанія послѣднихъ.

Для успѣшнаго веденія письменныхъ упражненій учитель прежде всего долженъ озаботиться о томъ, чтобы ученическая мебель, принадлежности письма, направленіе свѣта, положеніе корпуса пишущаго и

частей его тѣла, имѣющихъ отношеніе къ письменнымъ упражненіямъ, наиболѣе удовлетворяли гигіеническимъ требованіямъ.

Парты, на которыхъ сидятъ пишущія дѣти, должны соотвѣтствовать ихъ росту, потому что отъ этого зависитъ правильность положенія ихъ корпусовъ.

Высота скамьи должна соотвѣтствовать длинѣ части ноги отъ согнутаго подколѣнья до подошвы.

Столъ долженъ быть такой высоты, чтобы сидящій, опершись на него локтями, не имѣлъ необходимости ни приподнимать ни опускать плечъ.

Разстояніе между скамьей и столомъ должно быть таково, чтобы учащійся, положивъ при письмѣ руки на столъ, не имѣлъ необходимости наклоняться къ нему.

Поверхность стола должна быть нѣсколько наклонена къ пишущему; наклонъ долженъ быть въ 12—13 градусовъ.

При этихъ условіяхъ глаза пишущаго будутъ находиться приблизительно на разстояніи 8 вершковъ отъ тетради; уменьшеніе же этого разстоянія вызоветъ въ дѣтяхъ развитіе близорукости.

Свѣтъ долженъ падать съ лѣвой стороны пишущаго, такъ какъ иначе тѣнь отъ пера будетъ затемнять выводимыя фигуры письма. Слишкомъ яркаго и слишкомъ тусклаго освѣщенія необходимо избѣгать. Поэтому не слѣдуетъ допускать, чтобы солнечные лучи падали на тетрадь или столъ.

Ручка пера и карандашъ должны быть легкіе и въ два раза тоньше мизинца пишущаго. Нормальная толщина ихъ предохраняетъ пальцы пишущаго отъ излишняго напряженія. Разскепъ пера и оконечности карандаша должны быть мягкими, чтобы во время нажимовъ не дѣлать большихъ напряженій.

Положеніе корпуса пишущаго должно быть прямое, непринужденное: учащійся не долженъ опираться грудью на столъ, горбить спину или изгибаться въ сторону. Корпусъ отъ края стола долженъ быть удаленъ на разстояніе вершка.

Голова пишущаго должна быть незначительно наклонена къ столу, чтобы получился извѣстный уголь наклоненія плоскости зрѣнія къ плоскости стола.

Ноги пишущаго должны быть вытянуты немного впередъ и должны опираться на полъ или подножку скамьи, служа опорою всего тѣла; лѣвая нога должна быть выдвинута впередъ сравнительно съ правою. Учитель не долженъ позволять учащимся ни перекрещивать ногъ ни подгибать ихъ

подъ себя. Не слѣдуетъ также допускать висячаго положенія ногъ, такъ какъ оно производитъ приливъ крови къ нижнимъ частямъ ихъ.

Обѣ руки по локоть должны помѣщаться на столѣ, у передняго его края.

Лѣвая рука, опираясь всею своею тяжестью на столъ, должна служить, съ одной стороны, для поддержанія въ прямомъ положеніи корпуса, а съ другой — для придерживанія и передвиженія тетради.

Правая рука должна слегка опираться локтемъ и мизинцемъ на поверхность стола и имѣть свободное движеніе при письмѣ.

Кисть этой руки должна быть нѣсколько отклонена въ правую сторону; она покоится на наружной ногтевой части мизинца, который во время письма долженъ свободно скользить по поверхности бумаги.

Перо и карандашъ пишущій долженъ держать тремя пальцами: большимъ, указательнымъ и среднимъ. Большой и средній пальцы должны быть немного согнуты, а указательный—свободно вытянутъ. Большой палецъ поддерживаетъ перо слѣва, средній — снизу и частью справа, а указательный налегаетъ на перо сверху и служитъ для нажима и опредѣленія мѣры наклона пера. Безыменный палецъ пригибается нѣсколько внутрь и лежитъ на мизинцѣ. Мизинецъ также немного долженъ быть пригнутъ внутрь и своимъ кончикомъ опираться на бумагу.

Учителю во время письма дѣтей слѣдуетъ наблюдать за тѣмъ, чтобы они не крючили трехъ первыхъ пальцевъ и не подгибали двухъ послѣднихъ къ ладони.

Хотя наклонъ пера къ тетради во время письма постепенно измѣняется, но однако, учителю слѣдуетъ наблюдать, чтобы онъ не былъ слишкомъ крутымъ и отлогимъ, для чего ученики не должны ни поднимать высоко верхній палецъ ни опускать его слишкомъ низко. Въ общемъ уголъ, образуемый поверхностью бумаги и наклономъ пера, долженъ быть около 45⁰.

Середина ручки пера должна находиться около третьяго сустава указательнаго пальца.

Оба оконечника пера должны одинаково прикасаться къ поверхности бумаги, и потому не слѣдуетъ позволять, чтобы учащіеся держали перо бокомъ.

Тетрадь должна лежать нѣсколько наискось, такъ чтобы лѣвый нижній ея край находился противъ середины груди пишущаго, а правый былъ нѣсколько приподнятъ. По мѣрѣ написанія нѣсколькихъ строкъ тетрадь должна

быть время отъ времени подвигаема съ помощью лѣвой руки немного вверхъ.

Эти указанія дѣтямъ относительно положенія ихъ при письмѣ и держанія пера или карандаша учитель дѣлаетъ не обособленно, а во время подготовительныхъ упражненій ихъ въ письмѣ.

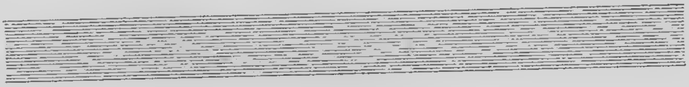
Упражненіямъ въ письмѣ элементовъ буквъ весьма полезно предпосылать упражненія въ черченіи отъ руки различныхъ (горизонтальныхъ, наклонныхъ и круговыхъ) параллельныхъ другъ другу линій, которыя слѣдуетъ производить еще во время веденія наглядныхъ бесѣдъ и звуковыхъ упражненій. Эти упражненія, главнымъ образомъ, имѣютъ гимнастическое значеніе: они служатъ для того, чтобы научить дѣтей производить локтемъ, кистью и пальцами правой руки тѣ движенія, которыя требуются при письмѣ, а также— для развитія въ нихъ глазомѣра. Поэтому при веденіи этихъ упражненій учитель главное вниманіе обращаетъ на правильное и свободное движеніе соотвѣтствующихъ частей правой руки, не требуя отъ вычерчивающаго ни нажимовъ при вычерчиваніи линій ни особенной тщательности.

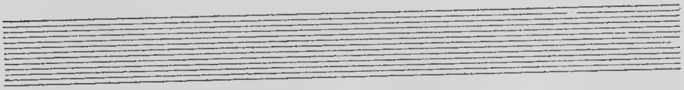
Лучше всего эти упражненія исполнять, по крайней мѣрѣ на первое время, не перомъ, а карандашомъ. Употребленія же грифельной доски вовсе не слѣдуетъ допускать въ школѣ, такъ какъ рамка ея и твердость поверхности мѣшаютъ свободнымъ движеніямъ руки, а получающійся отъ ея поверхности отблескъ вреденъ для глазъ.

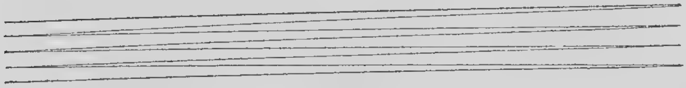
Сначала учитель дѣлаетъ предварительныя указанія учащимся относительно положенія ихъ во время черченія и письма, а также держанія карандаша или пера. Затѣмъ каждый видъ упражненія въ черченіи онъ продѣлываетъ самъ мѣломъ на классной доскѣ подъ тактъ. Когда дѣти присмотрятся къ его пріемамъ, они воспроизводятъ тоже упражненіе въ своихъ тетрадяхъ, при чемъ учитель самъ даетъ дѣтямъ тактъ, сначала медленный, а потомъ болѣе ускоренный. Вмѣстѣ съ тѣмъ при веденіи этихъ упражненій учитель знакомитъ дѣтей съ терминами, употребляемыми при черченіи и письмѣ, каковы, напр.: лежачая (горизонтальная), наклонная, круговая линія, загибъ, правая, лѣвая сторона, вверхъ, внизъ и проч.

Къ наиболѣе полезнымъ упражненіямъ въ вычерчиваніи параллельныхъ линій принадлежатъ:

1. Прямыя лежачія (горизонтальныя) линіи, проводимыя отъ одного бокового края тетради до другого, вправо и влѣво, а) почти по одному и тому же мѣсту, б) одна возлѣ другой или же в) нѣсколько вкось одна отъ другой:

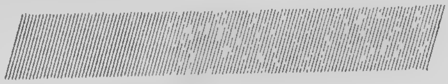
а) 

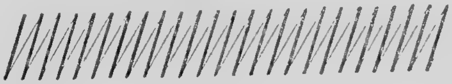
б) 

в) 

Подъ тактъ „разъ!" учащіеся проводятъ линію въ правую сторону, а подъ тактъ „два!" проводятъ, не отрывая карандаша, въ лѣвую сторону. Черченіе этихъ линій служитъ для развитія движенія локтя и кисти. Поэтому при выполненіи учащимися этихъ упражненій нужно слѣдить за тѣмъ, чтобы они производили движеніе только въ локтѣ, а не въ плечѣ.

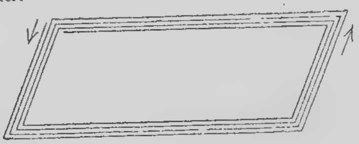
2. Прямыя наклонныя линіи, проводимыя или а) почти по одному и тому же мѣсту или же б) параллельно одна другой съ соединительными тонкими линіями:

а) 

б) 

Эти линіи проводятся только сверху внизъ подъ тактъ „разъ!" Черченіе ихъ служитъ для развитія движенія пальцевъ и кисти.

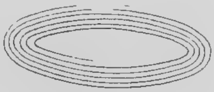
3. Соединеніе первыхъ двухъ видовъ упражненій въ видѣ: а) параллелограма.



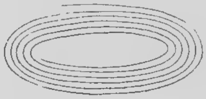
б) въ видѣ развернутаго четырехугольника:

4. Круговыя линіи:

а) съ растяженіемъ влѣво и вправо, отъ правой руки къ лѣвой, почти по одному и тому же мѣсту:



б) съ растяженіемъ вправо и влѣво, отъ лѣвой руки къ правой, почти по одному и тому же мѣсту:

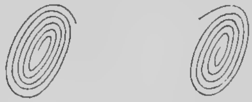


в) тѣ же круговыя линіи спиралью:

г) съ растяженіемъ вверхъ и внизъ (овальныя) отъ правой руки къ лѣвой, почти по одному и тому же мѣсту:

д) съ растяженіемъ вверхъ и внизъ, отъ лѣвой руки къ правой, почти по одному и тому же мѣсту:

е) тѣ же круговыя линіи спиралью:



Проведеніе круговыхъ линій служитъ для развитія движенія также пальцевъ и кисти.

Эти упражненія въ черченіи отъ руки параллельныхъ линій полезно производить время отъ времени и при письмѣ элементовъ буквъ, а также—самыхъ буквъ.

Какъ только ученики получатъ достаточный навыкъ при вычерчиваніи параллельныхъ линій пользоваться орудіемъ письма и производить необходимыя для письма движенія рукъ, учитель переходитъ къ упражненію ихъ въ письмѣ элементовъ буквъ.

Письмо элементовъ буквъ слѣдуетъ производить перомъ, такъ какъ имъ удобнѣе дѣлать нажимы и проводить волосныя линіи, чѣмъ карандашомъ.

Нужно начинать съ болѣе легкихъ элементовъ и постепенно переходить къ болѣе труднымъ. По степени легкости начертанія элементы буквъ располагаются въ слѣдующемъ порядкѣ:

а) Главные элементы:

1. Наклонная прямая черта съ нажимомъ или палочка:

2. Та же наклонная прямая черта, закругленная внизу направо.

3. Та же наклонная прямая черта, закругленная вверху влѣво.

4. Та же наклонная прямая черта, закругленная вверху и внизу:

5. Полуовалъ (удлиненный полукружокъ) съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ:

6. Полуовалъ съ нажимомъ на правой сторонѣ:

7. Овалъ (удлиненный кружокъ) съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ:

б) Второстепенные элементы:

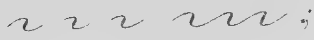
8. Петли: а) волосная короткая, вмѣстѣ съ полуоваломъ, имѣющимъ нажимъ на лѣвой сторонѣ:

б) волосная удлиненная, вмѣстѣ съ удлиненной внизъ наклонной чертой:

в) волосная короткая съ нажимомъ, вмѣстѣ съ наклонной чертой, закругленной внизъ справа:

9. Волнистая черта: а) короткая:

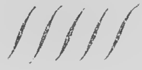
б) удлиненная:



10. Узлы:

11. Точка съ закругленною вправо волосною линіей:

12. Пламевидная черта:



Съ начертаніемъ главныхъ элементовъ буквъ учитель знакомитъ дѣтей до обученія ихъ письму-чтенію, а съ второстепенными—во время этого обученія, когда встрѣтится въ нихъ надобность при обученіи начертанію тѣхъ или другихъ буквъ.

При обученіи письму элементовъ буквъ учителю нужно имѣть въ виду слѣдующія требованія.

1. Учитель предварительно самъ показываетъ нѣсколько разъ дѣтямъ на классной доскѣ, какъ нужно писать тотъ или другой элементъ, и дѣлаетъ соотвѣтствующія объясненія относительно способовъ начертанія его; затѣмъ онъ заставляетъ учащихся повторить его объясненія, послѣ чего дѣти пишутъ элементъ въ своихъ тетрадяхъ, а учитель наблюдаетъ за ихъ письмомъ и дѣлаетъ указанія относительно замѣченныхъ неправильностей въ начертаніи элемента. При объясненіи

способовъ начертанія элементовъ учитель обозначаетъ послѣдніе опредѣленными терминами, которые усваиваются дѣтьми, такъ какъ учителю потомъ необходимо пользоваться этими терминами при объясненіи составныхъ частей и способовъ начертанія буквъ.

2. Сначала каждый элементъ пишется безъ такта и отдѣльно, а потомъ, когда дѣти нѣсколько освоятся съ начертаніемъ его, пишутъ его подъ тактъ или по счету и связно, соединяя одинъ элементъ съ другимъ. На первыхъ порахъ тактъ употребляется медленный, а затѣмъ постепенно ускоряется. Тактируетъ весь классъ хоромъ вмѣстѣ съ учителемъ. Число тактовъ при письмѣ элементовъ, а также потомъ, при письмѣ цѣльныхъ буквъ, соотвѣтствуетъ количеству нажимовъ въ нихъ.

Тактъ при письмѣ способствуетъ равномѣрности и плавности въ движеніяхъ руки, а также побуждаетъ пишущихъ къ дружному исполненію работы, сдерживая торопливыхъ и заставляя вялыхъ не отставать отъ другихъ.

3. Упражнять учениковъ въ письмѣ элементовъ нужно до тѣхъ поръ, пока они не научатся писать каждый изъ нихъ болѣе или менѣе отчетливо и тщательно, такъ какъ хорошее письмо элементовъ обусловливаетъ хорошее письмо буквъ. Впрочемъ, если обученіе грамотѣ производится по способу письма-чтенія, то учителю нельзя задерживаться на предварительныхъ письменныхъ упражненіяхъ, чтобы не запоздать съ обученіемъ письму-чтенію. Если же обученіе ведется по способу чтенія-письма, то учитель можетъ удѣлять большее время на предварительныя письменныя упражненія.

4. Письмо элементовъ буквъ, а равно и самыхъ буквъ производится по графической сѣткѣ. Она состоитъ изъ соединенія горизонтальныхъ и наклонныхъ линій: первыя служатъ для опредѣленія направленія строки и высоты буквъ, а вторыя — для опредѣленія ширины буквъ и разстоянія между ними. Такимъ образомъ, графическая сѣтка при письмѣ служитъ вспомога-

тельнымъ средствомъ, обезпечивающимъ правильное, четкое и тщательное начертаніе элементовъ и буквъ.

Разстояніе между горизонтальными линіями въ графической сѣткѣ должно соотвѣтствовать протяженію при разгибаніи и сгибаніи дѣтьми (7—8 лѣтъ) пальцевъ для проведенія вверхъ и внизъ наклонныхъ линій, т.-е. — $^3/_8$ дюйма; разстояніе же между наклонными линіями должно быть не менѣе $^1/_8$ дюйма.

Для доски разстояніе между горизонтальными линіями должно быть въ 2 дюйма, а между наклонными—въ 1 дюймъ.

Для каждаго ряда или каждой строки буквъ требуется проводить по графической сѣткѣ четыре горизонтальныхъ линій, изъ которыхъ двѣ среднія называются строчными, верхняя — надстрочною, а нижняя — подстрочною. Строчныя линіи служатъ для указанія направленія строки и высоты буквъ, надстрочная линія предназначается для буквъ, выходящихъ за строку вверхъ, а подстрочная—для выходящихъ за строку внизъ.

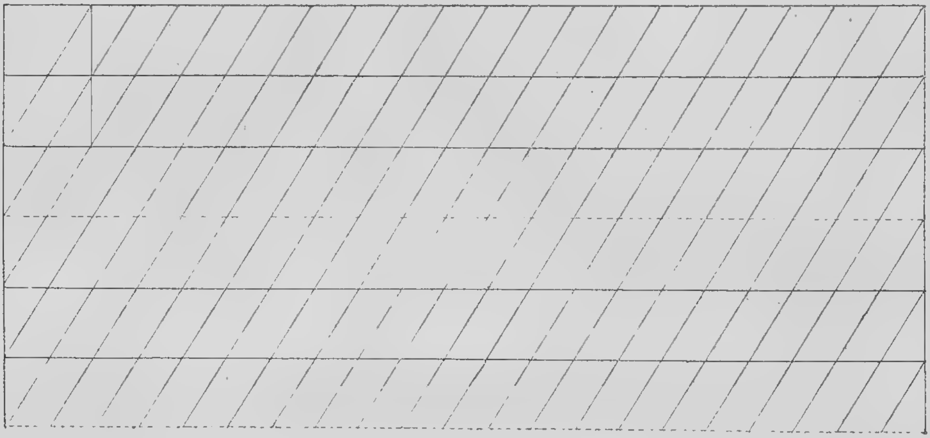
Кромѣ этихъ четырехъ горизонтальныхъ линій на графическихъ сѣткахъ нерѣдко проводятъ посрединѣ между строчными линіями еще пятую горизонтальную линію, которая должна показывать, отъ какого и до какого мѣста нужно вести волосныя линіи. Но присутствіе этой линіи въ графической сѣткѣ даже и въ первое время обученія письму слѣдуетъ признать излишнимъ: она стѣсняетъ самостоятельное развитіе глазомѣра дѣтей, увеличивая вмѣстѣ съ тѣмъ непріятную для зрѣнія пестроту графической сѣтки.

Графическою сѣткою въ указанномъ видѣ нужно пользоваться въ періодъ ознакомленія дѣтей съ элементами буквъ, а также при письмѣ буквъ, пока дѣти не укрѣпятся въ правильномъ начертаніи ихъ. При послѣдующихъ затѣмъ занятіяхъ дѣтей письмомъ надстрочная и подстрочная горизонтальныя линіи, а также наклонныя, должны быть оставлены, чтобы не стѣснять самостоятельнаго развитія глазомѣра дѣтей.

Если у дѣтей не имѣется разграфленныхъ тетрадей, то учитель ознакомляетъ ихъ съ линовкою ея. Для этого употребляются двѣ четырехгранныя линейки: у одной изъ нихъ каждая грань должна быть не шире $^3/_8$ дюйма, а у другой въ половину уже, но не менѣе $^1/_8$ дюйма. Первою линейкою, путемъ перекладыванія граней съ верху въ низъ тетради, линуются горизонтальныя линіи, а второю—наклонныя. Для опредѣленія наклона косыхъ (наклонныхъ) линій въ графической сѣткѣ откладываютъ послѣ проведенія по всей странцѣ горизонтальныхъ линій, на двухъ первыхъ графахъ

(пространствахъ между линіями), образуемыхъ этими линіями, по квадрату, одинъ надъ другимъ, пересѣкая затѣмъ оба квадрата діагональю изъ праваго верхняго угла въ лѣвый нижній; параллельно этой діагонали и проводятъ наклонныя линіи черезъ всю страницу.

Образецъ графической сѣтки.



4. Обученіе собственно письму-чтенію.

Къ обученію собственно письму-чтенію учитель приступаетъ послѣ того, какъ дѣти освоятся съ устными звуковыми упражненіями, именно—когда они научатся разлагать на звуки предлагаемыя имъ короткія (односложныя и двухсложныя) слова, состоящія изъ указанныхъ ранѣе гласныхъ звуковъ **а, о, у, ы** и согласныхъ **с, ш, х, м, н, з, ж,** а также послѣ того, какъ ознакомятся съ начертаніемъ главныхъ элементовъ письменныхъ буквъ.

Послѣ такой подготовки дѣтей учитель сначала упражняетъ ихъ въ письмѣ нѣсколькихъ изъ указанныхъ буквъ, напр., **о, а, у, с, х.** Вмѣстѣ съ письмомъ этихъ буквъ ученики знакомятся съ звуковымъ ихъ значеніемъ. Когда ученики научатся писать указанныя выше

буквы, учитель приступаетъ къ обученію ихъ чтенію словъ, составленныхъ изъ этихъ письменныхъ буквъ, и письму тѣхъ же словъ. Для этого онъ произноситъ одно изъ словъ, образующихся изъ звуковъ, соотвѣтствующихъ усвоеннымъ дѣтьми письменнымъ буквамъ, напр.: оса, уха, соха, ухо, сухо; затѣмъ заставляетъ дѣтей разложить это слово, напр., оса, на слоги и звуки и произнести его цѣликомъ. Послѣ этихъ устныхъ звуковыхъ упражненій, произведенныхъ по поводу слова, учитель самъ пишетъ его на классной доскѣ, потомъ заставляетъ дѣтей снова разложить его на слоги, назвать въ немъ по порядку буквы, прочесть его цѣликомъ и, наконецъ, написать въ своихъ тетрадяхъ. Такія же упражненія въ чтеніи и письмѣ учитель производитъ и надъ другими словами, образующимися изъ усвоенныхъ дѣтьми письменныхъ буквъ.

Далѣе учитель знакомитъ дѣтей съ тѣми же печатными буквами, заставляетъ ихъ составлять вышеуказанныя слова изъ разрѣзныхъ печатныхъ буквъ и прочесть ихъ. Вслѣдъ за тѣмъ ученики упражняются въ чтеніи по букварю словъ, состоящихъ изъ тѣхъ же усвоенныхъ ими буквъ.

Послѣ этихъ вступительныхъ занятій послѣдующія занятія по обученію письму-чтенію идутъ такъ, что усвоеніе каждой письменной буквы производится параллельно съ усвоеніемъ однозвучной печатной буквы.

Занятія по обученію письму-чтенію производятся въ такомъ порядкѣ:

1. Учитель наводящими вопросами помогаетъ дѣтямъ сказать предложеніе, заключающее въ себѣ слово съ намѣченнымъ для изученія звукомъ. После разложенія этого предложенія на слова онъ останавливаетъ вниманіе дѣтей на одномъ изъ словъ, заключающемъ въ себѣ изучаемый звукъ. Это слово разлагается на слоги и звуки. Выдѣленный изъ слова звукъ, подлежащій изученію, произносится дѣтьми хоромъ нѣсколько разъ. Далѣе учитель самъ произноситъ поочередно нѣсколько словъ съ тѣмъ же звукомъ, заставляя дѣтей разложить ихъ на

слоги, а послѣдніе—на звуки и также отдѣльно произнести изучаемый звукъ. Послѣ того онъ проситъ дѣтей придумать по одному или по два слова съ тѣмъ же звукомъ и выспрашиваетъ двоихъ—троихъ изъ поднявшихъ руку, какія они придумали слова и какое мѣсто изучаемый звукъ занимаетъ между другими звуками въ приведенномъ словѣ.

2. Послѣ указанныхъ упражненій въ выдѣленіи изъ словъ изучаемаго звука учитель пишетъ на разграфленной классной доскѣ элементы, изъ которыхъ состоитъ письменная буква, обозначающая изучаемый звукъ. Затѣмъ онъ проситъ дѣтей назвать эти уже извѣстные имъ элементы и для болѣе тщательнаго подготовленія къ письму буквы написать ихъ нѣсколько разъ въ своихъ тетрадяхъ.

На той же доскѣ учитель вновь пишетъ тѣ же элементы въ соединенномъ видѣ, представляющемъ собою новую букву, объясняя при этомъ способы соединенія элементовъ и называя букву соотвѣтствующимъ звукомъ. Это продѣлываетъ учитель примѣрно до трехъ разъ. Ученики по требованію учителя повторяютъ его объясненія и названіе буквы, а затѣмъ пишутъ ее въ своихъ тетрадяхъ. Учитель въ это время ходитъ между партами, указывая на замѣченныя имъ у отдѣльныхъ учениковъ неправильности въ письмѣ и заставляя, согласно своимъ указаніямъ, возстановлять правильное начертаніе при дальнѣйшемъ письмѣ ея.

Когда всѣ ученики научатся писать букву болѣе или менѣе правильно, учитель упражняетъ ихъ въ чтеніи письменныхъ словъ и фразъ съ новою буквою, помѣщенныхъ въ букварѣ при изображеніи изучаемой буквы или же написанныхъ самимъ учителемъ на классной доскѣ. При упражненіи дѣтей въ чтеніи письменныхъ словъ и фразъ учитель на первое время заставляетъ дѣтей разложить каждое слово на слоги и звуки, а потомъ произнести его въ одинъ пріемъ.

Если учащіеся будутъ затрудняться въ произношеніи слова, то учитель обращаетъ ихъ вниманіе на картинку, помѣщенную въ букварѣ возлѣ написаннаго слова, и

проситъ назвать предметъ, изображенный на картинкѣ. Такъ какъ названіе этого предмета состоитъ изъ буквъ, образующихъ написанное слово, то дѣти безъ затрудненія прочтутъ это слово. Если же въ букварѣ не окажется соотвѣтствующей картинки, то учитель однимъ-двумя наводящими вопросами воспроизводитъ въ сознаніи дѣтей умственный образъ предмета, названіе котораго соотвѣтствуетъ написанному въ букварѣ слову, и этимъ путемъ также помогаетъ имъ прочесть это слово.

Затѣмъ учащіеся списываютъ слова и фразы съ букваря или классной доски. Съ усиленіемъ навыка дѣтей въ письмѣ учитель иногда диктуетъ имъ прочитанныя въ букварѣ слова и фразы. На второй ступени обученія списываніе производится и съ печатнаго текста.

3. Послѣ ознакомленія дѣтей съ письменною буквою учитель знакомитъ ихъ съ тою же печатною буквою, для чего въ распоряженіи учителя долженъ находиться полный подборъ подвижныхъ или разрѣзныхъ буквъ большого размѣра (наиболѣе употребительныя буквы должны быть въ двухъ и трехъ экземплярахъ), а у каждаго ученика—такая же азбука меньшаго размѣра.

Выставивъ на планкѣ классной доски большую печатную букву, учитель называетъ ее соотвѣтственно обозначаемому ею звуку, затѣмъ объясняетъ дѣтямъ, изъ какихъ частей или чертъ она состоитъ и какъ онѣ соединяются другъ съ другомъ. Ученики повторяютъ объясненіе учителя.

Послѣ того онъ дѣлаетъ сравненіе печатной буквы съ письменною, указывая ихъ сходство и отличіе въ начертаніяхъ, а ученики повторяютъ описаніе этого сравненія.

Вслѣдъ за ознакомленіемъ такимъ образомъ учениковъ съ новою печатною буквою учитель проситъ найти ее въ имѣющейся у каждаго изъ нихъ подвижной азбукѣ, потомъ составить изъ подвижныхъ буквъ данныя имъ слова съ новою буквою (остальныя буквы, составляющія слово, должны быть дѣтямъ извѣстны) и прочесть ихъ. Затѣмъ учитель проситъ

дѣтей открыть букварь на указанной имъ страницѣ, указать на ней новую букву, назвать помѣщенную возлѣ нея картинку и произнести отдѣльно первый звукъ въ этомъ названіи, соотвѣтствующій изучаемой буквѣ. Послѣ этого учитель упражняетъ дѣтей въ чтеніи помѣщенныхъ въ букварѣ печатныхъ словъ и фразъ съ усвоенною буквою.

Предназначенное для составленія изъ разрѣзныхъ буквъ слово, послѣ произнесенія его учителемъ, разлагается на слоги, а каждый слогъ—на звуки, съ обозначеніемъ въ послѣдовательномъ порядкѣ буквъ, изъ которыхъ оно должно быть составлено, и затѣмъ оно произносится учениками цѣликомъ. Далѣе каждый слогъ слова послѣдовательно набирается однимъ ученикомъ изъ большихъ разрѣзныхъ буквъ на классной доскѣ, а остальные ученики одновременно набираютъ то же слово на партахъ изъ имѣющихся въ ихъ распоряженіи малыхъ подвижныхъ буквъ.

Набранное слово прочитывается всѣми учениками цѣликомъ, затѣмъ составляющія его буквы раздвигаются сначала по слогамъ и прочитывается каждый слогъ отдѣльно, а потомъ каждый слогъ раздвигается по отдѣльнымъ буквамъ, произносится каждый въ отдѣльности звукъ, обозначаемый буквою, наконецъ, буквы снова сдвигаются, и слово произносится цѣликомъ. Это раздвиганіе и сдвиганіе буквъ практикуется съ цѣлью нагляднаго ознакомленія дѣтей съ пріемами разложенія и сліянія звуковъ въ словахъ.

Послѣ этихъ упражненій ученики практикуются въ чтеніи «по подобію», т.-е. сообразно съ тѣмъ, какъ раньше читали. Для этого также изъ подвижныхъ буквъ подбираются слова съ сходными по своему составу слогами, но съ замѣною въ нихъ одной буквы другою, также извѣстною дѣтямъ, или же съ замѣною одного слога другимъ, напр.: сор, сыр, вор, вар; соха, суха, сума, сухо, муха; кора, кожа, коса, коза, пора, гора, жара, Саша, душа, наша, суша; дрова, трава, слава, глава и проч.

Послѣ такого упражненія въ чтеніи по подвижнымъ буквамъ учитель упражняетъ дѣтей въ чтеніи словъ, а потомъ и фразъ съ вновь усвоенною буквою по букварю. На первыхъ порахъ для этого нужно пользоваться въ немъ словами, подобранными по составу слоговъ наподобіе читаемыхъ по разрѣзнымъ буквамъ (см., напр., «Новый русскій букварь» Вс. Флерова). Въ данномъ случаѣ слова на первыхъ ступеняхъ обученія также разлагаются на слоги, а слоги разбиваются по буквамъ и затѣмъ слово произносится цѣликомъ. При затрудненіяхъ учениковъ въ прочтеніи словъ цѣликомъ учитель обращаетъ ихъ вниманіе на предшествующія слова, по подобію которыхъ составлены помѣщенныя въ букварѣ слова, или же наводящими вопросами воспроизводитъ въ сознаніи учениковъ вмѣстѣ съ образомъ предмета и его названіе, соотвѣтствующее тому слову, которое нужно прочесть. Такъ, напр., по поводу слова соха онъ спрашиваетъ, какъ называется предметъ, которымъ пашутъ землю; или по поводу слова рука учитель также спрашиваетъ дѣтей, какъ называется часть тѣла, которою они пишутъ.

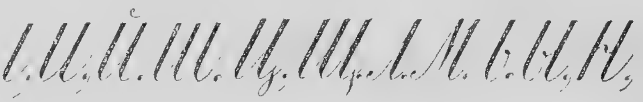
Полезно въ данномъ случаѣ практиковать хоровое чтеніе подъ тактъ, оттѣняя каждый слогъ ударомъ.

Необходимо слѣдуетъ избѣгать при письмѣ безсознательнаго копированія учащимися съ букваря словъ и фразъ, а также — безсознательнаго чтенія ихъ. Устраненіе безсознательности въ этомъ случаѣ должно быть достигаемо, во-первыхъ, объясненіемъ, при помощи наводящихъ вопросовъ, учителемъ значенія словъ и смысла фразъ, а во-вторыхъ — соединеніемъ письма и чтенія съ умственно-практическими упражненіями, каковы, напр.: подчеркиваніе при письмѣ указанныхъ учителемъ буквъ, раздѣланіе черточками словъ по слогамъ, раздѣленіе ихъ по рубрикамъ соотвѣтственно ихъ значенію, постановка на словахъ удареній, употребленіе множественнаго числа вмѣсто единственнаго и проч.

Порядокъ ознакомленія дѣтей съ письменными и печатными буквами опредѣляется, съ одной стороны, какъ указано это въ отдѣлѣ о звуковыхъ упражненіяхъ, степенью легкости произношенія обозначаемыхъ ими звуковъ и степенью сочетаемости ихъ съ другими буквами или наибольшею употребительностью ихъ въ словахъ, съ другой стороны,—легкостью ихъ письменнаго начертанія.

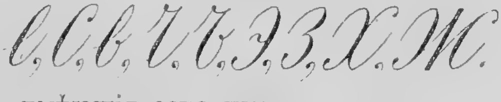
По начертанію строчныя письменныя буквы распредѣляются на слѣдующія 4 группы съ преобладаніемъ въ каждой изъ нихъ извѣстныхъ элементовъ:

1) буквы, имѣющія основнымъ элементомъ наклонную прямую черту безъ закругленія и такую же черту съ закругленіемъ внизу:



2) буквы, имѣющія основными элементами наклонную прямую черту съ закругленіемъ вверху и ту же черту съ закругленіями вверху и внизу:

3) буквы, имѣющія основными элементами полуовалы:



4) буквы, имѣющія основнымъ элементомъ овалъ:

Наиболѣе легкими по начертанію являются буквы, помѣщенныя въ началѣ каждой изъ четырехъ приведенныхъ группъ.

Что касается степени сочетаемости буквъ, то она соотвѣтствуетъ сочетаемости обозначаемыхъ ими зву-

ковъ, о чемъ сказано было въ отдѣлѣ о звуковыхъ упражненіяхъ.

Послѣ изученія строчныхъ буквъ слѣдуетъ научить дѣтей писать цифры, которыя состоять изъ тѣхъ же основныхъ элементовъ. По основнымъ элементамъ цифры можно распредѣлить на слѣдующія 3 группы: а) имѣющія основнымъ элементомъ наклонную черту: 1, 7, 4; б)—полуовалъ: 3, 5, 6; в)—овалъ: 0, 2, 9, 8.

На основаніи вышеуказанныхъ соображеній въ первую очередь при изученіи письменныхъ и печатныхъ буквъ входятъ твердыя гласныя буквы **о, а, у, ы** и согласныя **х, с, ш, л, м, н, з, ж, к, п, т, в**

Такимъ образомъ, на первой ступени дѣти знакомятся съ согласными звуками и буквами въ сочетаніи ихъ только съ твердыми гласными и потому привыкаютъ произносить ихъ твердо (**хъ, съ, лъ** и т. д.).

Чтобы показать дѣтямъ, что тѣ же согласные звуки имѣютъ и мягкое произношеніе, учитель, послѣ ознакомленія ихъ съ указанною первою группою буквъ, практически ознакомляетъ съ твердымъ и мягкимъ произношеніемъ согласныхъ звуковъ предъ **ъ** и **ь**. Съ этою цѣлью онъ сначала объясняетъ дѣтямъ разницу между гласными и согласными звуками, пользуясь для этого изученными ими звуками и называя, вмѣсто обычныхъ терминовъ, первыя легкими или ясными по произношенію, а вторыя трудными или неясными. Затѣмъ учитель на примѣрахъ знакомитъ дѣтей съ двоякимъ, т.-е. твердымъ и мягкимъ, произношеніемъ согласныхъ звуковъ, приводя для этого рядъ словъ съ **ъ** и **ь** въ концѣ ихъ (съ употребленіемъ **ъ** и **ь** въ серединѣ словъ дѣти знакомятся послѣ изученія всего алфавита), напр.: хоръ—хорь, усъ—ось, конъ—конь, полъ—соль, ротъ—мать и проч.

Послѣ ознакомленія дѣтей такимъ образомъ съ двоякимъ произношеніемъ согласныхъ звуковъ учитель обращаетъ ихъ вниманіе на то, что для различія твердаго и мягкаго произношенія согласныхъ въ письмѣ и въ печати употребляются двѣ особыя буквы (**ъ** и **ь**), и затѣмъ знакомитъ ихъ съ письменными и печатными формами этихъ «безгласныхъ» буквъ. Далѣе слѣдуетъ

составленіе дѣтьми изъ подвижныхъ буквъ данныхъ учителемъ словъ, состоящихъ изъ усвоенныхъ ими буквъ съ **ъ** и **ь** на концѣ, а также—разложеніе и чтеніе подобныхъ словъ въ букварѣ.

На второй ступени изучаются мягкіе гласные звуки и буквы **и, е,** предъ которыми согласные выговариваются только мягко, а изъ согласныхъ—мгновенные **б, д, г** и слитные **ч** (**тш**), **ц** (**тс**) и **щ** (**сч**).

На третьей ступени слѣдуетъ изученіе такъ называемыхъ йотованныхъ гласныхъ **я, ю, е,** которые въ открытыхъ слогахъ произносятся, какъ соотвѣтствующіе имъ твердые съ предшествующимъ **й** (**йа, йу, йо; йама, пойу, йожъ**), а въ закрытыхъ слогахъ—твердо, при чемъ предшествующіе имъ согласные въ послѣднемъ случаѣ выговариваются мягко (мьасо, кльувъ, мьодъ). Имѣя для себя въ виду эту особенность йотованныхъ гласныхъ, учитель при обученіи дѣтей приравниваетъ эти звуки къ мягкимъ гласнымъ **и, е** и научаетъ дѣтей произносить ихъ кратко, за одинъ мягкій звукъ.

На этой же ступени дѣти знакомятся съ остальными звуками и буквами **ф, ѳ, ѣ, э, і, й.**

Ознакомленіе учащихся съ каждою группою сходныхъ по звуковому значенію буквъ **е, ѣ, э,—и, і, й,—ф, ѳ** должно быть производимо не одновременно, а съ постепенностью, такъ какъ одновременное ознакомленіе съ письменными и печатными формами каждой группы этихъ буквъ, напр., съ **е, ѣ, э,** потребовало бы напряженнаго вниманія со стороны учащихся и вызвало бы затрудненіе при усвоеніи ихъ. Съ наиболѣе употребительными буквами **и** и **е** ознакомленіе производится, какъ мы видѣли, на второй ступени; ознакомленіе съ остальными указанными буквами, какъ менѣе употребительными, относится къ послѣдней—третьей ступени. Сначала обычными способами изучается буква **ф** (употребляется только въ словахъ иностраннаго происхожденія, напр.: кафтанъ, фартукъ, фонарь, фунтъ), затѣмъ остальныя буквы **ѳ, ѣ, э, і, й** постепенно изучаются сравнительно съ соотвѣтствующими имъ по звуковому значенію буквами.

Такъ, для ознакомленія въ отдѣльности съ каждою изъ буквъ **ѣ, і, ѳ** учитель сначала подбираетъ соотвѣтствующія слова, напр.: вѣра, бѣда, лѣнь, сѣмя, линія, пріютъ, Ѳома, Марѳа, и выспрашиваетъ учащихся, какими буквами должно

быть написано каждое изъ нихъ. При отвѣтахъ дѣти въ соотвѣтствующихъ случаяхъ будутъ называть извѣстныя имъ буквы **е**, **и**, **ф**. Учитель, въ свою очередь, объясняетъ имъ, что вмѣсто буквы **е** въ тѣхъ словахъ, въ которыхъ звукъ **е** не измѣняется въ другой звукъ и не выпадаетъ, употребляется особая по начертанію буква **ѣ** (**е** второе), вмѣсто **и** предъ гласными буквами употребляется **і** (**и** второе), а вмѣсто **ф**, главнымъ образомъ, въ христіанскихъ именахъ людей употребляется **ѳ** (ѳита). Вмѣстѣ съ тѣмъ учитель знакомитъ учащихся съ письменными и печатными буквами **ѣ**, **і**, **ѳ**; затѣмъ изъ разрѣзныхъ буквъ составляются соотвѣтствующія слова, а также читаются слова и фразы въ букварѣ.

Подобнымъ же образомъ учитель знакомитъ дѣтей съ буквами **э**[1]) и **й**[2]), указывая на примѣрахъ (ель—этотъ, Егоръ—эхо; рои—рой, твои—твой, змѣи—змѣй) разницу произношенія ихъ сравнительно съ буквами **е**[3]) и **и**[4]).

После изученія всего алфавита производится на соотвѣтствующихъ примѣрахъ *ознакомленіе съ употребленіемъ* **ъ** *и* **ь** *въ серединѣ словъ* предъ мягкими гласными для обозначенія твердаго и мягкаго произношенія предшествующаго согласнаго звука (изъянъ, подъѣздъ, объясненіе, съѣдобный; обезьяна, пью, судья)[5]), а также—съ употребленіемъ **ь** въ серединѣ словъ, между двумя согласными, для обозначенія мягкаго произношенія предшествующаго согласнаго звука (письмо, польза, вельможа).

Прописныя письменныя буквы должны быть изучаемы послѣ ознакомленія съ строчными. При изученіи ихъ, какъ и при изученіи строчныхъ буквъ, примѣняется *генетическій методъ*, т.-е. онѣ при изученіи располагаются такъ, что очертанія послѣдующихъ буквъ представляютъ собою развитіе и дополненіе очертаній предшествующихъ буквъ. На первомъ планѣ здѣсь должны быть поставлены такія прописныя буквы, которыя состоятъ изъ элементовъ, входящихъ въ составъ

---

[1]) Употребляется въ русскихъ словахъ — этотъ, этакій, эй, эхъ, а также въ словахъ иностраннаго происхожденія, напр.: эхо, этажъ, экипажъ, экзаменъ.

[2]) Употребляется только послѣ гласныхъ.

[3]) Выговаривается мягко, а **э** твердо.

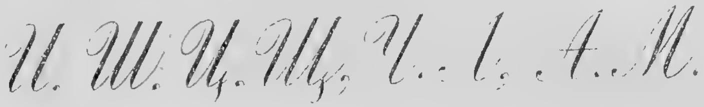
[4]) Выговаривается болѣе или менѣе протяжно, а **й**—кратко.

[5]) Учитель при этомъ объясняетъ, что рядомъ находящіеся **ъ** и **и** сливаются въ **ы**: обыскать, предыдущій, разыграть.

строчныхъ буквъ и которыя въ большинствѣ случаевъ сходны съ послѣдними по своему очертанію, отличаясь отъ нихъ, главнымъ образомъ, большимъ размѣромъ. Вслѣдъ за этими буквами должны слѣдовать такія, въ составъ которыхъ входятъ новые элементы, не встрѣчающіеся въ строчныхъ буквахъ, именно—пламевидная и удлиненная волнистая черты.

На этомъ основаніи прописныя буквы распредѣляются на слѣдующія четыре группы:

1. Буквы, имѣющія основнымъ элементомъ прямую наклонную черту съ закругленіемъ внизу или вверху или же въ обоихъ указанныхъ мѣстахъ:



2. Буквы, состоящія изъ полуоваловъ или овала:

3. Буквы съ основнымъ элементомъ — пламевидною чертою:

4. Буквы, состоящія изъ пламевидной въ соединеніи съ волнистою чертою:

Ознакомленіе съ прописными буквами производится по частямъ, а не сразу со всѣми.

При ознакомленіи съ письменными прописными буквами учитель для образца пишетъ нѣсколько разъ букву на классной доскѣ, указывая составляющіе ее основные элементы, а также—сходство ея съ строчною буквою и отличіе отъ нея.

Послѣ ознакомленія учащихся съ тою или другою письменною прописною буквою учитель, при обученіи грамотѣ по способу письма-чтенія, ознакомляетъ ихъ съ печатною прописною буквою при помощи подвижныхъ буквъ, а также при чтеніи текстовъ въ букварѣ; при этомъ объясняется сходство прописной буквы съ строчною и отличіе отъ нея.

Ознакомляя учащихся съ письменными и печатными прописными буквами, учитель также объясняетъ имъ на примѣрахъ изъ книжнаго текста случаи употребленія ихъ, именно: въ началѣ рѣчи, послѣ точки и въ названіяхъ единичныхъ предметовъ (собственныя имена).

Самостоятельныя занятія учениковъ при обученіи грамотѣ.

Ученики одноклассной школы раздѣляются на три группы или отдѣленія: младшее, ученики котораго обучаются въ школѣ первый годъ; среднее, ученики котораго обучаются второй годъ, и старшее, состящее изъ учениковъ, обучающихся третій годъ. Въ зависимости отъ времени обученія составъ учащихся въ каждомъ отдѣленіи рѣзко разнится по своимъ познаніямъ и умственному развитію. Поэтому, при благопріятныхъ условіяхъ, съ каждою группою учащихся занимается особый учитель. При менѣе благопріятныхъ условіяхъ положенія одноклассной школы обученіе во всѣхъ трехъ отдѣленіяхъ ея ведетъ одинъ учитель, при чемъ всѣ учащіеся въ этомъ случаѣ помѣщаются въ одной комнатѣ. Но и въ данномъ случаѣ учителю, вслѣдствіе указанной неодинаковости познаній учащихся младшаго, средняго и старшаго отдѣленій, приходится заниматься съ каждымъ изъ нихъ поочередно, врозь. Это обстоятельство заставляетъ учителя одноклассной школы во время занятія съ однимъ отдѣленіемъ задавать ученикамъ остальныхъ двухъ отдѣленій самостоятельныя работы, которыя должны быть исполняемы втихомолку.

Но умѣлое задаваніе учителемъ самостоятельныхъ работъ весьма полезно для учащихся и въ томъ случаѣ, если онъ имѣетъ дѣло съ однимъ отдѣленіемъ или даже

(при домашнемъ обученіи) съ однимъ ученикомъ, такъ какъ выполненіе учащимися самостоятельныхъ работъ, пріучая ихъ примѣнять усвоенныя занятія на практикѣ, способствуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ болѣе твердому усвоенію воспринятыхъ ими знаній.

Къ наиболѣе употребительнымъ видамъ самостоятельныхъ упражненій во время обученія грамотѣ, служащимъ, главнымъ образомъ, для усиленія навыка въ письмѣ и чтеніи, принадлежатъ:

1) вычерчиваніе отъ руки параллельныхъ линій;

2) письмо элементовъ буквъ;

3) придумываніе словъ съ изученными звуками и буквами и указаніе звукового и буквеннаго состава первыхъ;

4) письмо буквъ, а также словъ и фразъ, написанныхъ учителемъ на классной доскѣ или же съ букваря, послѣ предварительнаго прочтенія ихъ учениками;

5) составленіе данныхъ учителемъ словъ изъ подвижной азбуки;

6) письмо названій предметовъ, нарисованныхъ въ букварѣ на картинкахъ;

7) повторное чтеніе словъ и фразъ послѣ прочтенія ихъ учащимися подъ руководствомъ учителя;

8) чтеніе новыхъ словъ и фразъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ дѣтямъ буквъ;

9) выписываніе изъ букваря по группамъ ранѣе прочитанныхъ дѣтьми словъ, однородныхъ по значенію или по окончаніямъ, двухсложныхъ или трехсложныхъ словъ, съ раздѣленіемъ ихъ краткими черточками на слоги, или же словъ съ извѣстными буквами, напр.: **е** и **ѣ**, **и** и **і** и проч.;

10) умственно-практическія упражненія по образцамъ, помѣщаемымъ въ букваряхъ, напр.: присоединеніе къ одному слову другого, соотвѣтствующаго ему по смыслу, развитіе нераспространеннаго предложенія въ распространенное и проч.

Послѣ ознакомленія со всѣми письменными и печатными буквами учащіеся со словъ учителя усвоиваютъ необходимыя при прохожденіи грамматическихъ знаній

названія буквъ въ алфавитномъ порядкѣ. Это ознакомленіе производится вперемежку съ уроками письма и чтенія.

При этомъ учитель долженъ выяснить учащимся, что гласныя буквы **а, е, о, у, ы, ю, я** имѣютъ названія, соотвѣтствующія обозначаемымъ ими звукамъ; остальныя же гласныя буквы носятъ особыя названія, именно: **і**—и одночертное, **и**—и двучертное, **й**—и краткое, **ѣ**—ять, **э**—э оборотное.

Относительно названій согласныхъ буквъ учитель долженъ выяснить учащимся, что онѣ въ этомъ отношеніи раздѣляются на слѣдующіе три разряда:

1. Названія, состоящія изъ произношенія соотвѣтствующаго согласнаго звука съ гласнымъ **е** или же **э**: б, в, г, д (съ э), ж, з, (съ э), п, т, (съ э), ц, ч.

2. Названія, образующіяся изъ произношенія соотвѣтствующаго согласнаго звука въ соединеніи съ гласнымъ **а**: к, х, ш, щ.

3. Названія, образующіяся изъ произношенія гласнаго звука **э** въ соединеніи съ соотвѣтствующимъ согласнымъ: л, м, н, р, с, ф.

Буква **ѳ** (ѳита) удержала церковно-славянское названіе.

Ъ и **Ь** носятъ названія знаковъ твердости и мягкости.

Б. Способъ чтенія-письма.

При обученіи грамотѣ по этому способу ученики производятъ, какъ было сказано ранѣе, тѣ же упражненія, что и при обученіи по способу письма-чтенія; только порядокъ упражненій видоизмѣняется въ томъ отношеніи, что на первомъ планѣ здѣсь ставится изученіе печатныхъ буквъ съ чтеніемъ также печатныхъ словъ и фразъ, а на второмъ планѣ — усвоеніе начертанія письменныхъ буквъ вмѣстѣ съ чтеніемъ письменныхъ словъ и фразъ.

По этому способу, послѣ предварительныхъ устныхъ звуковыхъ упражненій, указанныхъ въ отдѣлѣ «Способъ письма-чтенія», приступаютъ къ изученію печатныхъ буквъ, которыя проходятся въ томъ же порядкѣ и при тѣхъ же упражненіяхъ, какъ и при обученіи по способу письма-чтенія. Такъ, вначалѣ учитель знакомитъ дѣтей съ печатными буквами **о, а, у, с, х**, подбираетъ

слова изъ соотвѣтствующихъ имъ звуковъ, которыя набираются изъ подвижныхъ буквъ и читаются, затѣмъ прочитываются слова съ тѣми же изученными буквами по букварю. Попутно съ этими занятіями учитель упражняетъ дѣтей въ письмѣ главныхъ элементовъ буквъ.

Далѣе изучаются буквы **ы, ш, л, м, н, з, ж, к, п, т, в,** при чемъ также составляются слова изъ соотвѣтствующихъ подвижныхъ буквъ; затѣмъ прочитываются слова и фразы съ изучаемыми буквами въ букварѣ. Одновременно съ этимъ продолжаются въ усиленной степени упражненія въ письмѣ не только элементовъ буквъ, но и самыхъ буквъ, а также словъ и фразъ, съ такимъ разсчетомъ, чтобы, въ концѣ-концовъ, ознакомленіе съ печатною и тождественною письменною буквами на второй ступени изученія ихъ шло одновременно и параллельно, такъ какъ съ бо́льшимъ навыкомъ дѣтей въ чтеніи у нихъ менѣе будетъ поглощаться времени на это упражненіе.

Изученіе остальныхъ печатныхъ и письменныхъ буквъ по способу чтенія-письма производится въ томъ же порядкѣ и сопровождается тѣми же упражненіями, какъ и по способу письма-чтенія.

Сравнительная оцѣнка способовъ письма-чтенія и чтенія-письма.

Разсматривая сравнительно оба эти способа обученія грамотѣ, нельзя не прійти къ тому выводу, что первый изъ нихъ имѣетъ большія преимущества предъ вторымъ.

Во-первыхъ, при ознакомленіи дѣтей съ буквами по способу письма-чтенія соблюдается гораздо большая постепенность въ переходѣ отъ болѣе простого и легкаго къ болѣе сложному и трудному, что, въ свою очередь, придаетъ съ самаго начала большую сознательность и осмысленность обученію. Сначала по этому способу дѣти усвоиваютъ составныя части письменной буквы и отсюда совершенно естественно переходятъ къ усвоенію самой письменной буквы; послѣ

усвоенія послѣдней они знакомятся съ печатною буквою, которая по своему очертанію имѣетъ большее или меньшее сходство съ письменною буквою. При ознакомленіи же съ буквами по способу чтенія-письма дѣти прямо, безъ всякаго предварительнаго подготовленія, должны переходить отъ изученія звука къ усвоенію совершенно неизвѣстной имъ печатной буквы, что не можетъ способствовать сознательности обученія и вызывать въ дѣтяхъ живой интересъ къ занятіямъ, придавая имъ до нѣкоторой степени механическій характеръ.

Во-вторыхъ, усвоеніе процесса письма, какъ аналитическаго процесса, состоящаго въ разложеніи словъ на слоги и буквы, способствуетъ усвоенію процесса чтенія, такъ какъ при начальномъ обученіи чтенію слитному произношенію звуковъ, образующихъ слово, предшествуетъ, какъ намъ извѣстно, разложеніе его на слоги и звуки.

Въ-третьихъ, обученіе по способу письма-чтенія съ первыхъ шаговъ вноситъ большее разнообразіе въ занятія, что, въ свою очередь, способствуетъ оживленію ихъ; кромѣ упражненій въ чтеніи дѣти при обученіи по способу письма-чтенія съ самаго начала упражняются въ письмѣ буквъ, словъ и затѣмъ фразъ—съ классной доски и съ букваря, а также въ видѣ диктовки. Эти упражненія въ письмѣ съ самаго начала обученія грамотѣ, заполняя классное время въ младшемъ отдѣленіи одноклассной школы при занятіяхъ учителя съ среднимъ или старшимъ отдѣленіемъ, представляютъ производительный матеріалъ для самостоятельныхъ ученическихъ работъ и въ сильной степени способствуютъ усвоенію учащимися навыковъ въ правописаніи.

Но, несмотря на указанныя преимущества способа письма-чтенія предъ способомъ чтенія-письма, все-таки его нельзя безусловно рекомендовать всѣмъ учителямъ, такъ какъ онъ имѣетъ и свои отрицательныя стороны. Этотъ способъ, вслѣдствіе совмѣщенія при пользованіи имъ съ самаго начала обученія процессовъ письма и чтенія, гораздо труд-

нѣе для учителя и требуетъ отъ него болѣе или менѣе серьезной методической подготовки и педагогической опытности. Вмѣстѣ съ тѣмъ, для малолѣтнихъ дѣтей усвоеніе процесса письма, который выдвигается на первый планъ при обученіи по способу письма-чтенія, гораздо труднѣе процесса чтенія, такъ какъ имъ трудно прививается вначалѣ правильное держаніе соотвѣтствующихъ частей тѣла и орудія письма при исполненіи письменныхъ упражненій. Эта трудность осложняется еще другою: дѣти съ первой ступени обученія должны одновременно преодолѣвать трудности письма и чтенія; между тѣмъ цѣлесообразнѣе было бы, если бы они пріобрѣли сначала нѣкоторый навыкъ въ одномъ изъ этихъ занятій, а потомъ приступили къ усвоенію другого, какъ это дѣлается при обученіи по способу чтенія-письма, когда дѣти, послѣ изученія нѣсколькихъ звуковъ и печатныхъ буквъ, сначала освоиваются съ процессомъ чтенія, а потомъ уже, при дальнѣйшемъ изученіи алфавита, приступаютъ къ упражненіямъ въ письменномъ начертаніи буквъ.

Поэтому способъ письма-чтенія можетъ быть рекомендуемъ только наиболѣе подготовленнымъ въ методическомъ отношеніи и опытнымъ въ дѣлѣ обученія учителямъ; мало же подготовленному и недостаточно опытному учителю съ способомъ письма-чтенія справиться нелегко, и потому успѣхъ дѣла въ этомъ случаѣ будетъ сомнительный. Въ послѣднемъ случаѣ цѣлесообразнѣе пользоваться способомъ чтенія-письма, какъ болѣе простымъ для учителя и необременительнымъ для маловзрослыхъ дѣтей: руководствуясь этимъ способомъ, учитель сначала ознакомитъ дѣтей съ механизмомъ чтенія, а въ то же время постепенно подготовитъ ихъ къ обученію письму путемъ предварительныхъ письменныхъ упражненій; въ дальнѣйшемъ ходѣ занятій изученіе печатныхъ и письменныхъ буквъ будетъ чередоваться болѣе или менѣе равномѣрно.

II. Методика объяснительнаго чтенія.

Упражненія въ чтеніи начинаются, какъ мы знаемъ, послѣ ознакомленія дѣтей съ нѣсколькими буквами и продолжаются въ теченіе всего времени обученія грамотѣ. Послѣ изученія дѣтьми всего алфавита и, вмѣстѣ съ тѣмъ, пріобрѣтенія ими первоначальнаго навыка въ чтеніи, т.-е. умѣнья схватывать зрѣніемъ буквенный составъ словъ и воспроизводить голосомъ въ послѣдовательномъ порядкѣ и связности соотвѣтствующіе буквамъ звуки, упражненія въ чтеніи не только не прекращаются, но ставятся при дальнѣйшемъ обученіи однимъ изъ самыхъ важныхъ занятій съ цѣлью усовершенствованія дѣтей въ этомъ отношеніи.

Чтобы цѣлесообразнѣе вести уроки по усовершенствованію дѣтей въ чтеніи, учителю необходимо имѣть въ виду, что въ каждомъ языкѣ различаются двѣ стороны; внѣшняя, т.-е. звуковая: или фонетическая, и внутренняя, т.-е. смысловая, или логическая. Въ связи съ этимъ и въ процессѣ чтенія также различаются двѣ стороны: внѣшняя, или техническая и внутренняя, или логическая. Техническая сторона чтенія состоитъ: а) въ разборѣ при помощи зрѣнія буквенныхъ знаковъ, б) въ произношеніи при помощи органовъ рѣчи звуковъ, соотвѣтствующихъ этимъ знакамъ, и в) въ сочетаніи звуковъ въ слоги и въ слова. Логическая сторона чтенія состоитъ въ воспроизведеніи при помощи мыслительной способности читающаго представленій, понятій и мыслей, выражаемыхъ въ прочитанныхъ словахъ и предложеніяхъ.

Такимъ образомъ, процессъ чтенія, требующій, съ одной стороны, участія физическихъ органовъ читающаго, именно — зрѣнія и говорильнаго аппарата, а съ другой — участія его ума, представляетъ собою очень сложное дѣйствіе.

А. Техническая сторона чтенія.

Основными требованіями технической стороны чтенія служатъ правильность, бѣглость и выразительность.

I. Правильность чтенія заключается: а) въ послѣдовательномъ произношеніи всего состава звуковъ, образующихъ слова, безъ пропусковъ ихъ и вставокъ ненужныхъ звуковъ, б) въ правильности соблюденія удареній на словахъ и в) въ произношеніи словъ соотвѣтственно общепринятому выговору, а не буквенному начертанію или мѣстному выговору.

При обученіи дѣтей правильности чтенія нужно имѣть въ виду наиболѣе часто встрѣчающіеся на практикѣ недостатки дѣтскаго чтенія, съ которыми учителю необходимо бороться въ самомъ началѣ обученія чтенію, чтобы они не обратились у дѣтей въ привычку.

Къ этимъ недостаткамъ принадлежатъ:

1. Пѣвучесть, т.-е. произношеніе слова не въ одинъ пріемъ, а съ растягиваніемъ въ немъ каждаго слога, при чемъ особенно растягивается и произносится съ неестественнымъ усиленіемъ ударяемый слогъ (собственно-гласный въ немъ звукъ), напр.: мааамаа, быыыли, зеемляяя. Для противодѣйствія этому недостатку учитель пользуется, съ одной стороны, буквеннымъ анализомъ читаемыхъ словъ, заставляя дѣтей разлагать слова на звуки и произносить ихъ слитно вслухъ, а не про себя, съ другой стороны—требованіемъ, чтобы дѣти читали такъ, какъ они обыкновенно говорятъ. Кромѣ того, для устраненія пѣвучести въ произношеніи учитель не долженъ допускать чтенія словъ, имѣющихъ трехбуквенные и четырехбуквенные слоги, пока дѣти хорошо не

освоятся при чтеніи съ слитнымъ произношеніемъ словъ, имѣющихъ двухбуквенные слоги.

2. Гнусливость и вмѣстѣ съ тѣмъ монотонность чтенія, противорѣчащія естественнымъ качествамъ дѣтскаго голоса—чистотѣ и подвижности. Эти недостатки обнаруживаются въ томъ случаѣ, когда учитель не вноситъ оживленія въ занятія дѣтей чтеніемъ и не вызываетъ въ нихъ сознательно-дѣятельнаго отношенія къ этому упражненію. Имѣя въ виду, что первоначальное занятіе дѣтей чтеніемъ, пока они еще не овладѣютъ его техникой, представляетъ для нихъ сложную механическую работу, учитель собственнымъ примѣромъ живого, веселаго обращенія съ дѣтьми и удачнымъ примѣненіемъ методическихъ пріемовъ во время обученія чтенію долженъ возбуждать въ нихъ участливое отношеніе къ дѣлу: онъ долженъ постоянно поддерживать въ нихъ при чтеніи интересъ образованія изъ буквъ и звуковъ словъ и осмысленное отношеніе къ прочитываемымъ словамъ; онъ также долженъ постоянно обращать вниманіе на отчетливость и чистоту произношенія дѣтьми звуковъ и словъ.

3. Произношеніе лишнихъ звуковъ въ словахъ, замѣна одного звука другимъ, пропускъ звуковъ и недоговариваніе окончаній. Эти ошибки при чтеніи словъ происходятъ вслѣдствіе недостаточной внимательности дѣтей къ буквенному составу ихъ. Во всѣхъ этихъ случаяхъ слѣдуетъ заставлять дѣтей внимательнѣе всматриваться въ буквенный составъ словъ, производить расчлененіе ихъ и произносить звуки въ соотвѣтствующемъ порядкѣ.

4. Произнесеніе словъ соотвѣтственно буквенному начертанію ихъ, а не общепринятому выговору (своего вмѣсто своево, извозчикъ вмѣсто извощикъ, всякій вмѣсто фсякій, двадцать вмѣсто дватцать). Для устраненія этого недостатка въ чтеніи дѣтей не слѣдуетъ на первыхъ порахъ предлагать имъ для чтенія и письма такъ называемыхъ инописныхъ словъ, въ которыхъ общепринятое произношеніе не согласуется съ правописаніемъ. Эти слова предлагаются

для чтенія уже послѣ значительнаго навыка учащихся въ чтеніи, при чемъ учитель долженъ наблюдать, чтобы дѣти произносили ихъ всегда соотвѣтственно общепринятому, т.-е. московскому выговору, какъ наиболѣе правильному и мелодичному. При этомъ условіи учитель въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ долженъ указывать на разницу выговора и правописанія этихъ словъ; такимъ же образомъ нужно поступать съ иnoписными словами при веденіи письменныхъ упражненій и сообщеніи грамматическихъ знаній. Путемъ частыхъ практическихъ указаній учителя въ учащихся временемъ вырабатывается сознаніе, что въ однихъ словахъ буквенный составъ вполнѣ соотвѣтствуетъ ихъ звуковому составу, въ другихъ же составъ звуковъ и буквъ отчасти разнится, и хотя извѣстные звуки замѣняются въ нихъ несоотвѣтствующими буквами, тѣмъ не менѣе эта замѣна повторяется во всѣхъ однородныхъ случаяхъ (ду**б**ъ — ра**б**ъ, столо**в**ъ — садо**в**ъ, ле**г**кій — мя**г**кій, весе**лаго** — доб**раго**, ж**е**рновъ — ж**е**лтый).

5. Произношеніе словъ соотвѣтственно мѣстному выговору. Въ этомъ случаѣ учителю слѣдуетъ каждый разъ дѣлать дѣтямъ указанія, что существуетъ общепринятый выговоръ словъ, которому подчиняется большинство русскихъ людей, и мѣстный выговоръ, которому слѣдуютъ преимущественно простые, необразованные люди только въ извѣстной мѣстности или краѣ, произнося тѣ или другія слова съ измѣненіемъ въ нихъ нѣкоторыхъ звуковъ или ударенія, и что при чтеніи и разговорѣ лучше всегда руководствоваться общепринятымъ выговоромъ. Для подтвержденія этой разницы между общепринятымъ и мѣстнымъ выговорами слѣдуетъ подобрать на первое время нѣсколько соотвѣтствующихъ словъ.

6. Неправильное употребленіе ударeній въ словахъ. Въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ неправильнаго употребленія дѣтьми ударенія учитель долженъ разобраться съ причинами этихъ погрѣшностей, каковыми обыкновенно бываютъ: недостаточная внимательность дѣтей при чтеніи, вслѣдствіе поглощенія ея бук-

веннымъ разборомъ словъ, подчиненіе мѣстному выговору вопреки общепринятому; иногда же ошибка въ удареніи происходитъ оттого, что ранѣе дѣтямъ рѣдко приходилось слышать слово, и потому они еще недостаточно прислушались къ нему. Въ первомъ случаѣ учителю слѣдуетъ только задать читающему ученику одинъ изъ вопросовъ, въ родѣ слѣдующихъ: Такъ ли обыкновенно произносится слово? На томъ ли мѣстѣ въ немъ нужно употребить удареніе?—Во второмъ и третьемъ случаяхъ учитель подбираетъ слова, однородныя по своему образованію и имѣющія ударенія на одномъ и томъ же отъ конца слогѣ, и путемъ произнесенія ихъ предъ учениками доводитъ послѣднихъ до сознанія сдѣланной ими погрѣшности. Напримѣръ, дѣти произносятъ глаголъ «принадлѐжитъ» учитель для исправленія этой ошибки произноситъ слова: бѣжитъ, жужжитъ, стучитъ, страшитъ, пищитъ. Дѣти послѣ этого убѣждаются, что въ словѣ «принадлежитъ» имъ нужно употребить удареніе на послѣднемъ слогѣ.

При начальномъ обученіи дѣтей учителю также необходимо имѣть въ виду недостатки дѣтскаго выговора, обусловливаемые ненормальностями органовъ ихъ рѣчи или же неправильными привычками дѣтей въ этомъ отношеніи, усвоенными ими съ самаго ранняго возраста и укоренившимися вслѣдствіе невниманія къ нимъ старшихъ членовъ семьи. Къ такимъ недостаткамъ принадлежатъ: шепелявость (сюсюканье), картавость и заиканіе.

Шепелявость заключается въ произношеніи, вмѣсто согласныхъ шипящихъ, соотвѣтствующихъ свистящихъ звуковъ: вмѣсто ж—з, ч—ц, ш—с, щ—сч, (моз(ж)но, луц(ч)ъ, Яс(ш)а, есч(щ)е). Этотъ недостатокъ образуется у дѣтей вслѣдствіе того, что кончикъ языка при выговорѣ шипящихъ звуковъ переходитъ за зубы. Поэтому для устраненія его нужно заставлять сюсюкающихъ дѣтей упирать при выговорѣ въ отдѣльности шипящихъ звуковъ концомъ языка во внутреннюю часть переднихъ зубовъ.

Картавость состоитъ въ замѣнѣ другъ другомъ при произношеніи согласныхъ плавныхъ **р** и **л** или же

въ выговорѣ вмѣсто нихъ **г** и **в** съ смягченіемъ въ послѣднемъ случаѣ слѣдующаго гласнаго звука (л(р)адость, гадость, ьядость, хор(л)одъ, хогодъ, хоьодъ). Для исправленія этого недостатка слѣдуетъ подбирать для произношенія дѣтямъ слова, въ которыхъ **р** и **л** находятся послѣ зубныхъ согласныхъ **д** и **т**, напримѣръ: ведро, трогать, длинный, ветла и проч., и при этомъ требовать, чтобы слогъ съ плавнымъ звукомъ произносился съ особымъ усиліемъ.

Заиканіе или запинка заключается въ задерживаніи голоса надъ извѣстными звуками при произношеніи ихъ. Этотъ недостатокъ дѣтскаго выговора происходитъ вслѣдствіе волненія, конфузливости, боязливости, застѣнчивости или же вслѣдствіе неправильности органовъ дѣтской рѣчи. Средствомъ для постепеннаго исправленія его служитъ требованіе медленнаго и спокойнаго произношенія словъ. Борьба съ заиканіемъ дается нелегко и должна вызывать со стороны учителя наивозможно терпѣливое, ободряющее и участливое отношеніе къ дѣтямъ, имѣющимъ этотъ недостатокъ.

II. Бѣглость чтенія заключается въ быстромъ воспріятіи зрѣніемъ буквеннаго состава словъ и также въ быстромъ выраженіи его соотвѣтствующими звуками. Пріобрѣтеніе дѣтьми навыка въ бѣглости чтенія важно въ томъ отношеніи, что способствуетъ сбереженію и сокращенію времени, употребляемаго ими на чтеніе, а вмѣстѣ съ тѣмъ — ускоренію саморазвитія. Но упражненіе дѣтей въ бѣглости чтенія отнюдь не должно итти въ разрѣзъ съ правильностью и сознательностью его и переходитъ въ торопливость. Нормою его можно признать умѣренную въ отношеніи скорости разговорную рѣчь.

Самымъ важнымъ средствомъ для выработки въ учащихся правильности и бѣглости чтенія служитъ постепенное упражненіе ихъ подъ наблюденіемъ учителя въ чтеніи. Заставляя дѣтей читать вновь отдѣльныя слова, фразы и маленькія статейки, учитель, послѣ объясненія ихъ смысла и содержанія, непремѣнно каждый разъ долженъ

предлагать дѣтямъ повторное чтеніе, которое служитъ лучшимъ средствомъ для выработки навыка въ правильности и бѣглости чтенія: при этомъ чтеніи вниманіе учащихся менѣе поглощается усвоеніемъ содержанія читаемаго и трудностями буквенныхъ воспріятій, что позволяетъ имъ достигать большихъ успѣховъ въ техникѣ чтенія. Но при веденіи упражненій въ техникѣ чтенія, особенно же—въ повторномъ чтеніи, учителю слѣдуетъ соблюдать извѣстную мѣру: чтобы избѣжать докучнаго однообразія въ занятіяхъ, онъ не долженъ подолгу задерживать дѣтей на чтеніи, чередуя это упражненіе съ другими занятіями.

Упражненія въ чтеніи въ томъ только случаѣ могутъ служить дѣйствительнымъ средствомъ для пріобрѣтенія учащимися навыка въ правильности и бѣглости, когда учитель будетъ привлекать къ участію въ этомъ упражненіи всѣхъ учащихся. Это достигается, во-первыхъ, тѣмъ, что учитель во время упражненій въ чтеніи заставляетъ каждый разъ читать наибольшее число учениковъ, при чемъ на долю каждаго изъ нихъ выпадаетъ возможно меньшее количество текста, во-вторыхъ — тѣмъ, что при чтеніи каждаго въ отдѣльности ученика учитель принимаетъ побудительныя мѣры къ тому, чтобы всѣ остальные ученики внимательно слѣдили по своимъ книгамъ за чтеніемъ товарища.

Для той же цѣли учитель пользуется хоровымъ чтеніемъ, т.-е. чтеніемъ заразъ всѣми учениками одного текста. Для хорового, какъ и повторнаго чтенія, служитъ такой текстъ, который уже былъ предметомъ одиночнаго чтенія и логическаго разбора. На первое время въ этомъ чтеніи непремѣнно принимаетъ непосредственное участіе самъ учитель: онъ самъ начинаетъ читать одновременно со всѣми учениками и движеніемъ руки обозначаетъ такты для дружнаго, равномѣрнаго чтенія. При этомъ онъ наблюдаетъ, чтобы чтеніе учениковъ было стройное, упорядоченное, чтобы при немъ не выдѣлялись крикливые голоса читающихъ, чтобы отдѣльные ученики не отставали при чтеніи отъ общей массы читающихъ и не забѣгали впередъ. Та-

кимъ образомъ, хоровое чтеніе, какъ и письмо подъ тактъ, представляетъ одновременную дружную работу всѣхъ учащихся, что способствуетъ оживленію самой работы, такъ какъ дѣтямъ всегда нравится, какъ это видно изъ ихъ игръ, общее товарищеское занятіе.

Успѣхъ обученія дѣтей правильности и бѣглости чтенія зависитъ въ значительной степени отъ такта учителя: онъ самъ долженъ подавать дѣтямъ примѣръ образцоваго чтенія и обладать безукоризненно чистымъ, отчетливымъ произношеніемъ звуковъ и словъ; онъ также долженъ внимательно, терпѣливо и хладнокровно относиться ко всякимъ ошибкамъ, допускаемымъ дѣтьми при чтеніи, ничего не оставляя безъ надлежащаго исправленія.

При исправленіи погрѣшностей въ чтеніи учитель долженъ оказывать дѣтямъ помощь въ томъ, чтобы они сами доходили до исправленія своихъ ошибокъ, и заставлять ихъ произносить слова въ исправленномъ видѣ для усвоенія правильнаго произношенія ихъ.

III. Выразительность чтенія заключается въ воспроизведеніи голосомъ читающаго различныхъ измѣненій мыслей (главныхъ, второстепенныхъ, вставочныхъ и проч.) и чувствъ (радости, печали, негодованія, любви, страха, гнѣва и проч.), выражаемыхъ въ читаемой рѣчи.

Важное значеніе выразительнаго чтенія вытекаетъ изъ того соображенія, что оно можетъ служить прекраснымъ средствомъ для эстетическаго развитія учащихся, для каковой цѣли не только наша низшая школа, но и средняя обычно располагаютъ ничтожными средствами. Выразительное чтеніе, хорошо поставленное въ школѣ, вводитъ учащихся въ міръ поэзіи и музыки, какъ лучшихъ источниковъ эстетическаго развитія, раскрывая предъ юными читателями и слушателями причудливую красоту явленій внутренняго и внѣшняго міра, воспроизводимыхъ въ читаемыхъ художественныхъ произведеніяхъ, а также—гармоническую

стройность, благозвучіе словеснаго сочетанія, создаваемыя лучшими представителями поэтическаго творчества. Всѣ тѣ чудныя картины природы и человѣческой жизни, которыя человѣку приходится наблюдать въ натуральномъ видѣ, не такъ обаятельно дѣйствуетъ на него, какъ при освѣщеніи въ поэтическомъ произведеніи, такъ какъ въ послѣднемъ случаѣ тѣ же картины возстаютъ предъ читателемъ и слушателями въ идеализированномъ и, слѣдовательно, въ болѣе совершенномъ видѣ по сравненію съ тѣмъ, какими мы встрѣчаемъ ихъ въ дѣйствительности. Вмѣстѣ съ тѣмъ и словесное выраженіе при воспроизведеніи поэтизированныхъ картинъ природы и человѣческой жизни принимаетъ такой же возвышенно-эстетическій, обаятельный для читателя и слушателя характеръ, если первый при выразительномъ чтеніи проникается гармоническимъ строемъ рѣчи.

Такимъ образомъ, эстетическое наслажденіе при выразительномъ чтеніи художественныхъ произведеній вызывается, съ одной стороны, получающейся иллюзіей образовъ и картинъ, изображаемыхъ въ читаемыхъ произведеніяхъ, а съ другой—словесной гармоніей, воспроизводимой голосомъ читающаго. Отсюда понятно, почему, вмѣстѣ съ возникновеніемъ эстетическаго наслажденія, въ воображеніи какъ читающаго выразительно, такъ и слушающаго выразительное чтеніе глубоко запечатлѣвается самое содержаніе читаемаго. Поэтому хорошее выразительное чтеніе служитъ прекраснымъ средствомъ для пониманія и усвоенія содержанія читаемаго какъ чтецомъ, такъ и слушателями. Если оно вполнѣ не можетъ замѣнить такъ называемаго объяснительнаго чтенія, при помощи котораго усвоивается въ деталяхъ содержаніе произведенія, то превосходитъ его въ отношеніи отчетливаго и живого воспріятія читателемъ и слушателемъ главныхъ, существенныхъ сторонъ содержанія произведенія.

Кромѣ того, выразительное чтеніе способствуетъ развитію эластичности и силы голоса читающаго.

Обыкновенно различаются двѣ степени выразительнаго чтенія: а) осмысленное чтеніе, заключающееся въ выразительномъ, внятномъ выраженіи голосомъ содержанія читаемыхъ произведеній какъ прозаическихъ, такъ и поэтическихъ; оно доступно всякому человѣку, хорошо овладѣвшему техникой чтенія и научившемуся вникать во время процесса чтенія въ содержаніе читаемаго; б) художественная декламація, заключающаяся въ ярко окрашенныхъ тонахъ, движеніяхъ голоса читающаго для выраженія различныхъ оттѣнковъ мыслей и чувствъ, содержащихся въ читаемыхъ поэтическихъ произведеніяхъ; она представляетъ высшую ступень выразительнаго чтенія и наиболѣе доступна лицамъ, обладающимъ музыкальною способностью и чувствовательною возбудительностью. При обученіи чтенію въ школѣ слѣдуетъ, конечно, стремиться прежде всего къ достиженію выразительности перваго рода, а затѣмъ уже послѣ навыка учащихся въ осмысленномъ чтеніи, нужно упражнять ихъ время отъ времени въ художественной декламаціи, предоставляя преимущественно возможность производить это чтеніе тѣмъ изъ нихъ, которые обнаруживаютъ наибольшую охоту и, вмѣстѣ съ тѣмъ, способность въ этомъ отношеніи.

При веденіи обученія выразительному чтенію, какъ и при обыкновенномъ чтеніи, нужно имѣть въ виду двѣ его стороны: внѣшнюю или техническую, заключающуюся въ соблюденіи паузъ, ударенiй и интонаціи, и внутреннюю или логическую, заключающуюся въ воспріятіи чтецомъ одновременно съ чтеніемъ художественныхъ образовъ и соотвѣтствующихъ имъ настроеній поэта, составляющихъ содержаніе поэтическаго произведенія.

Техническая сторона выразительнаго чтенія заключается, какъ мы знаемъ, въ соблюденіи паузъ, ударенiй и интонаціи.

Паузой называется пріостановка голоса при чтеніи. Необходимо различать два вида паузъ — логическую и грамматическую. Логическая пауза заключается въ

едва замѣтной пріостановкѣ голоса внутри предложенія, при отдѣленіи логическаго подлежащаго отъ такого же сказуемаго. Грамматическая пауза состоитъ въ болѣе значительной пріостановкѣ голоса, а также въ повышеніи или пониженіи его, главнымъ образомъ, въ концѣ предложеній, предъ знаками препинанія. Въ отношеніи продолжительности пріостановки голоса знаки препинанія распредѣляются въ слѣдующемъ порядкѣ по нисходящей степени: точка, двоеточіе, точка съ запятою, запятая, тире, скобки. Вопросительный и восклицательный знаки, а также многоточіе въ отношеніи значительной пріостановки голоса читающаго соотвѣтствуютъ точкѣ.

Пониженіе голоса соблюдается предъ точкою, многоточіемъ, тире и на словахъ, заключенныхъ въ скобки, которыя, кромѣ того, произносятся ускореннымъ голосомъ; повышеніе голоса производится предъ запятою, точкою съ запятой, двоеточіемъ, вопросительнымъ и восклицательнымъ знаками. При послѣднихъ двухъ знакахъ препинанія повышеніе голоса соблюдается не въ концѣ предложенія, а на словѣ съ логическимъ удареніемъ. Слова, отмѣченныя вносными значками, произносятся голосомъ, соотвѣтствующимъ характеру того лица, которому они принадлежатъ.

Эти разновидности паузъ, а также сопутствующія имъ повышеніе или пониженіе голоса усвоиваются учащимися постепенно съ самаго начала обученія ихъ чтенію и притомъ только практическимъ путемъ, съ самыми краткими указаніями обучающаго лица въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ.

Удареніемъ называется усиленіе или напряженіе голоса читающаго на словахъ, съ небольшимъ повышеніемъ его. Удареніе, какъ и пауза, бываетъ грамматическое или слоговое и логическое или смысловое, изъ которыхъ первое употребляется на каждомъ словѣ, заключающемъ въ себѣ хотя бы одинъ слогъ, а второе — на одномъ и изрѣдка на двухъ словахъ въ предложеніи, на которыя обращается особое вниманіе.

Практическое ознакомленіе учащихся съ грамматическимъ удареніемъ производится во время упражненія ихъ въ чтеніи словъ и фразъ по букварю. Заставляя дѣтей разлагать слова на слоги и потомъ произносить тѣ же слова цѣликомъ, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ обращаетъ ихъ вниманіе на то, что одинъ изъ слоговъ слова, т.-е., главнымъ образомъ, гласный звукъ въ слогѣ, произносится, сравнительно съ другими словами того же слова, съ особеннымъ усиленіемъ голоса. При этомъ учитель также заставляетъ учащихся выдѣлять изъ словъ ударные слоги или же ставить особый знакъ (′) надъ гласною буквою ударнаго слога.

Ознакомленіе учащихся съ логическимъ удареніемъ ведется послѣ усвоенія ими грамматическаго ударенія. При этомъ учитель на первыхъ порахъ избираетъ нѣсколько простыхъ по смыслу фразъ, напримѣръ: «Отецъ гуляетъ въ саду». При троекратномъ произношеніи подобной фразы онъ каждый разъ мѣняетъ въ ней логическое удареніе, употребляя его то на первомъ, то на второмъ, то на третьемъ знаменательномъ словѣ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, выясняетъ измѣненіе смысла фразы соотвѣтственно перемѣнѣ въ ней мѣста логическаго ударенія. При употребленіи логическаго ударенія въ приведенной фразѣ на первомъ словѣ (отецъ) она будетъ имѣть тотъ смыслъ, что въ саду гуляетъ не кто иной, какъ отецъ; при употребленіи въ ней ударенія на второмъ словѣ (гуляетъ) она будетъ имѣть тотъ смыслъ, что отецъ не что иное дѣлаетъ въ саду, какъ гуляетъ; при употребленіи же ударенія на третьемъ знаменательномъ словѣ (въ саду) фраза получаетъ тотъ смыслъ, что отецъ гуляетъ не въ какомъ-либо другомъ мѣстѣ, а именно въ саду. Изъ такихъ упражненій надъ отдѣльными фразами учащіеся должны вынести убѣжденіе въ томъ, что въ каждомъ предложеніи, въ разговорной ли рѣчи или при чтеніи, кромѣ усиленія голоса на одномъ изъ слоговъ каждаго слова, слѣдуетъ еще особенно усиливать его при произнесеніи одного изъ словъ (во всей совокупности его слоговъ) съ цѣлью обращенія на него

преимущественнаго вниманія слушателей. При дальнѣйшихъ упражненіяхъ учащихся въ чтеніи фразъ и статей учитель обращаетъ вниманіе на правильное употребленіе въ предложеніяхъ логическихъ ударенiй и въ случаяхъ невѣрнаго тонированія спрашиваетъ ихъ относительно того, на какомъ словѣ въ предложеніи слѣдуетъ употреблять логическое удареніе и почему, пріучая ихъ вмѣстѣ съ тѣмъ оттѣнять голосомъ слова съ логическимъ удареніемъ. Кромѣ того, заставляя учащихся списывать фразы, учитель проситъ ихъ подчеркивать въ нихъ слова съ логическимъ удареніемъ.

Интонація состоитъ: а) въ измѣненіяхъ голоса читающаго соотвѣтственно измѣненіямъ въ ходѣ мыслей и чувствъ, выражаемыхъ въ читаемомъ произведеніи, а также б) въ замедленіи или ускореніи голоса въ зависимости отъ большей или меньшей степени важности мыслей и силы чувствъ, воспроизводимыхъ голосомъ.

Для цѣлей систематическаго ознакомленія съ интонаціей учитель съ самаго начала обученія дѣтей обращаетъ вниманіе при ихъ отвѣтахъ не только на правильное построеніе ихъ устной рѣчи и отчетливость произношенія, но также—на осмысленное, внятное выраженіе рѣчи голосомъ. Въ случаяхъ монотоннаго, безжизненнаго выраженія учащимися устныхъ отвѣтовъ учитель на первое время поправляетъ ихъ съ голоса, показывая примѣръ осмысленно-выразительнаго произношенія, и заставляетъ ихъ при этомъ повторять ту или другую фразу съ своего голоса.

Точно также должно поступать и при объяснительномъ чтеніи отдѣльныхъ фразъ и мелкихъ статеекъ, помѣщенныхъ въ букваряхъ; въ данномъ случаѣ учитель наблюдаетъ за осмысленнымъ произношеніемъ учащихся не только при чтеніи ими фразъ и статеекъ, но и при воспроизведеніи содержанія послѣднихъ.

Указанныя упражненія въ осмысленномъ выраженіи голосомъ какъ устной рѣчи учащихся, такъ и читаемыхъ ими текстовъ представляютъ, какъ бы, черновую работу, подготовительную ступень къ обученію худо-

жественной декламаціи. Обученіе же послѣдней нужно производить при объяснительномъ чтеніи статей изъ книги для чтенія, слѣдующей за букваремъ, и продолжать въ теченіе всего послѣдующаго времени при веденіи объяснительнаго чтенія какъ въ низшей, такъ и въ средней школѣ.

Такъ какъ предметомъ художественной декламаціи могутъ быть поэтическія статьи и притомъ послѣ объяснительнаго чтенія ихъ, то объ упражненіяхъ для обученія декламаціи будетъ сказано въ отдѣлѣ объяснительнаго чтенія поэтическихъ статей.

Б. Логическая сторона или сознательность чтенія.

Сущность логическаго чтенія состоитъ въ томъ, чтобы чтецъ вмѣстѣ съ процессомъ чтенія соединялъ процессъ сознанія, пониманія читаемаго.

Логическая сторона чтенія, сравнительно съ технической, имѣетъ, несомнѣнно, болѣе важное значеніе по своимъ конечнымъ результатамъ: при недостаткѣ сознательности со стороны чтеца всѣ достоинства его техническаго чтенія утрачиваютъ свое значеніе, и самое чтеніе при этомъ условіи для него является непроизводительнымъ и безцѣльнымъ (чтеніе Петрушки, слуги Чичикова, изъ поэмы Гоголя «Мертвыя души»); между тѣмъ пріобрѣтеніе навыка къ сознательному чтенію представляетъ собою, при любви и охотѣ къ самому чтенію, могущественное орудіе для духовнаго развитія читающаго и одно изъ благороднѣйшихъ для него развлеченій; для людей же, лишенныхъ возможности получить научное образованіе, оно служитъ почти единственнымъ источникомъ, изъ котораго почерпываются знанія и идейное развитіе. Кромѣ того, сознательное чтеніе служитъ важнымъ средствомъ для развитія и обогащенія рѣчи читающаго, такъ какъ вмѣстѣ съ воспринимаемыми имъ путемъ чтенія понятіями, идеями и картинами въ его умѣ незамѣтно запечатлѣвается ихъ словесное выраженіе.

Подготовительными средствами для пріученія дѣтей къ сознательному чтенію при начальномъ обученіи служатъ:

1. Предварительная выработка навыка въ пониманіи и усвоеніи вообще чужой рѣчи путемъ выслушиванія и воспроизведенія дѣтьми устныхъ разсказовъ учителя или прочитанныхъ имъ по книгѣ. Это полезное подготовительное средство къ сознательному чтенію учитель практикуетъ, какъ ранѣе было указано, при вступительныхъ бесѣдахъ съ дѣтьми предъ обученіемъ письму и чтенію, а также время отъ времени— при самомъ обученіи ихъ тому и другому.

2. Уроки объяснительнаго чтенія, заключающіеся въ самомъ процессѣ чтенія, объясненіи читаемаго и пересказѣ дѣтьми содержанія прочитаннаго.

Чтобы объяснительное чтеніе служило дѣйствительнымъ средствомъ для пріобрѣтенія дѣтьми навыка въ сознательномъ отношеніи къ читаемому, учителю не слѣдуетъ давать имъ готовыхъ объясненій читаемаго, такъ какъ такими объясненіями онъ можетъ пріучить ихъ къ пассивному воспринятію содержанія прочитаннаго; наоборотъ, онъ долженъ возбуждать въ учащихся умственную самодѣятельность посредствомъ катехизаціи, заставляя ихъ самихъ вникать въ смыслъ читаемаго.

Съ этою цѣлью учитель долженъ подбирать для чтенія словесный матеріалъ, доступный для пониманія учащихся и представляющій для нихъ интересъ, такъ какъ малодоступное и неинтересное чтеніе вызываетъ въ нихъ апатію и невнимательность къ самому чтенію и объясненіямъ читаемаго.

Тѣмъ не менѣе при выборѣ матеріала для чтенія не слѣдуетъ вращаться только около извѣстнаго дѣтямъ, такъ какъ это, въ свою очередь, также отбиваетъ въ нихъ охоту къ чтенію; путемъ чтенія нужно постепенно расширять ихъ умственный кругозоръ, а для этого необходимо имѣть въ виду обогащеніе ихъ новыми понятіями и образами, которые, однако, были бы посильны для ихъ ума и представляли

12378

бы естественное продолженіе ранѣе усвоенныхъ путемъ чтенія понятій и образовъ. Такъ, напр., послѣ ознакомленія дѣтей съ статьями о нѣкоторыхъ домашнихъ животныхъ вполнѣ цѣлесообразно и послѣдовательно перейти къ чтенію статей о дикихъ животныхъ; точно также послѣ чтенія разсказовъ изъ современной жизни людей умѣстно выбирать статьи съ историческимъ содержаніемъ.

Вмѣстѣ съ тѣмъ и характеръ объяснительнаго чтенія долженъ быть поставленъ въ соотвѣтствіе съ постепеннымъ умственнымъ развитіемъ учащихся: на первыхъ порахъ конечнымъ результатомъ его долженъ служить простой пересказъ учащимися статьи въ порядкѣ изложенія ея авторомъ; на дальнѣйшихъ же ступеняхъ занятія объяснительнымъ чтеніемъ должны быть практикуемы сокращенный и распространенный пересказы (въ связи съ содержаніемъ ранѣе усвоенныхъ однородныхъ по содержанію статей), пересказъ съ измѣненіемъ порядка въ расположеніи матеріала, содержащагося въ статьѣ, указаніе основной мысли статьи, составленіе плана статьи, съ указаніемъ главныхъ и второстепенныхъ частей ея и проч.

Чтобы научить дѣтей внимательнѣе сосредоточиваться на содержаніи читаемаго и давать толковый отчетъ въ прочитанномъ, учитель самъ не долженъ во время объясненій статей уклоняться въ сторону отъ содержанія ихъ, не долженъ ставить себѣ цѣлью обогащать дѣтей, въ связи съ читаемыми статьями, новыми знаніями и мыслями, не входящими непосредственно въ содержаніе самыхъ статей, такъ какъ этотъ пріемъ веденія объяснительнаго чтенія не только не способствуетъ ясному пониманію содержанія статьи, но затемняетъ ея подлинный смыслъ.

Объяснительное чтеніе (при начальномъ обученіи) начинается послѣ ознакомленія дѣтей съ нѣсколькими гласными и согласными буквами; матеріаломъ для него во время изученія буквъ служатъ, какъ ранѣе было указано, наиболѣе доступныя пониманію дѣтей и не

выходящія по своему значенію изъ сферы окружающей ихъ жизни отдѣльныя слова и фразы, а послѣ изученія алфавита — коротенькія статейки и затѣмъ болѣе сложныя статьи.

Объяснительное чтеніе словъ.

Поэтому мы остановимся сначала на указаніи пріемовъ объяснительнаго чтенія словъ, потомъ перейдемъ къ пріемамъ объяснительнаго чтенія предложеній и, наконецъ, цѣлыхъ статей.

Главная цѣль упражненія дѣтей въ чтеніи съ самаго начала заключается въ томъ, чтобы они овладѣвали технической стороной чтенія, и къ этому на первое время должны быть направлены заботы учителя, который для достиженія означенной цѣли пользуется указанными ранѣе пріемами обученія техническому чтенію. Тѣмъ не менѣе на первыхъ же порахъ обученія чтенію, въ предупрежденіе привычки дѣтей читать безсознательно, должно быть также обращено вниманіе на выработку сознательнаго чтенія, на образованіе въ нихъ навыка соединять съ процессомъ механическаго чтенія процессъ сознанія и пониманія читаемаго, и затѣмъ оба эти процесса должны итти рука объ руку въ послѣдующее время школьнаго обученія чтенію.

Для удовлетворенія требованію сознательности съ самаго начала обученія дѣтей чтенію въ составленныхъ для этой цѣли букваряхъ-хрестоматіяхъ помѣщаются на первыхъ страницахъ такія слова, которыя дѣти употребляютъ въ своей рѣчи и значеніе которыхъ поэтому имъ болѣе или менѣе извѣстно. Вслѣдствіе этого учителю нѣтъ нужды останавливаться на объясненіи такихъ словъ. Однако это не говоритъ за то, чтобы вовсе не слѣдовало затрогивать логическую сторону при чтеніи этихъ словъ, такъ какъ у дѣтей можетъ образоваться привычка къ безсознательному чтенію. Нужно помнить, что на первое время обученія чтенію вниманіе дѣтей сильно поглощается разборомъ буквеннаго состава словъ

и произношеніемъ соотвѣтствующихъ звуковъ, вслѣдствіе чего они часто не имѣютъ возможности въ тоже самое время возстановлять въ сознаніи соотвѣтствующее слову представленіе или понятіе. Поэтому учителю, послѣ прочтенія каждаго болѣе или менѣе извѣстнаго дѣтямъ слова, слѣдуетъ предлагать имъ одинъ-два вопроса, отвѣты на которые свидѣтельствовали бы, что они воспроизводятъ въ своемъ умѣ ихъ значеніе.

Для возстановленія въ сознаніи дѣтей соотвѣтствующихъ представленій или понятій по поводу читаемыхъ словъ учитель пользуется слѣдующими вопросами:

1. Относительно назначенія предмета въ жизни человѣка: для чего нуженъ предметъ, напр., домъ? Какую пользу приноситъ людямъ предметъ, напр., лошадь? Что дѣлаютъ люди предметомъ, напр., топоромъ?

2. Относительно одного изъ характерныхъ и наиболѣе извѣстныхъ дѣтямъ признаковъ предмета. Напримѣръ, по поводу словъ «торговецъ», «плетень», «огородъ» могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы: чѣмъ занимается торговецъ? Изъ чего сплетенъ плетень и для чего нуженъ? Что растетъ въ огородѣ.

3. Учитель проситъ дѣтей указать обозначаемый словомъ предметъ, если онъ находится въ классѣ, напр., икону, скамью, окно, полъ, счеты, картину, печь, доску и проч. Если же предметъ не находится передъ глазами, то учитель проситъ дѣтей назвать извѣстное имъ мѣсто, въ которомъ находится предметъ, или же указать его на картинѣ, имѣющейся подъ руками.

4. Учитель проситъ дѣтей назвать родъ, къ которому относится предметъ, обозначающій видовое понятіе, или же, наоборотъ, назвать нѣсколько видовъ, если предметъ обозначаетъ родовое понятіе. Напр., по прочтеніи словъ «орелъ», «щука», учитель спрашиваетъ дѣтей: Что такое орелъ? Что такое щука? Къ разряду какихъ предметовъ каждый изъ нихъ относится? По прочтеніи словъ «дерево», «ягода», учитель спрашиваетъ дѣтей: Назовите, какія вы знаете, деревья? Какія знаете ягоды?

Указанными вопросами учитель въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ пользуется по своему усмотрѣнію, сообразуясь съ характеромъ обозначаемаго словомъ предмета.

Однако какъ составители букварей при подборѣ въ нихъ словъ для начальнаго чтенія, такъ и учитель при начальныхъ упражненіяхъ дѣтей въ чтеніи не могутъ вполнѣ предусмотрѣть того, чтобы между извѣстными дѣтямъ по значенію словами не попадались слова съ мало извѣстнымъ и совершенно неизвѣстнымъ имъ значеніемъ. Осторожное и умѣренное введеніе такихъ словъ въ хрестоматію, послѣ нѣкотораго навыка дѣтей въ техникѣ чтенія, вполнѣ допустимо и по педагогическимъ соображеніямъ: оно незамѣтно расширяетъ умственный кругозоръ дѣтей и обогащаетъ ихъ словесный запасъ.

При этомъ нужно имѣть въ виду, что на ряду съ словами, обозначающими чувственные предметы, въ учебныхъ хрестоматіяхъ для начальнаго упражненія въ чтеніи вводятся также слова, выражающія отвлеченныя, абстрактныя понятія, пониманіе которыхъ дѣтямъ дается, конечно, гораздо труднѣе, чѣмъ пониманіе словъ съ чувственнымъ значеніемъ. При объясненіи той и другой категоріи непонятныхъ дѣтямъ словъ учитель пользуется особыми пріемами.

При объясненіи непонятныхъ словъ съ чувственнымъ значеніемъ учитель пользуется слѣдующими пріемами:

1. Наглядный или вещественный пріемъ, заключающійся въ томъ, что дѣтямъ показывается обозначаемый словомъ предметъ (непосредственная наглядность), или изображеніе его на картинѣ, чертежѣ или въ видѣ модели (посредственная наглядность) и притомъ съ нужными объясненіями. Для цѣлей наглядности при объясненіи дѣтямъ предметовъ, обозначаемыхъ прочитанными словами, учителю весьма полезно пользоваться слѣдующими средствами: приносить съ собою въ классъ небольшіе предметы, когда ихъ легко можно достать, имѣть подъ руками коллекцію пособій для наглядныхъ

бесѣдъ — картины съ изображенiемъ разныхъ предметовъ и животныхъ, чертежи, модели и чучела, пользоваться рисунками, помѣщаемыми въ книгахъ для чтенiя; при недостаткѣ этихъ пособiй учитель самъ рисуетъ или чертитъ на классной доскѣ тотъ предметъ, изображенiе котораго нужно показать дѣтямъ.

2. Сравнительный прiемъ, заключающiйся въ сравненiи неизвѣстнаго дѣтямъ предмета съ извѣстнымъ имъ однороднымъ предметомъ; напримѣръ, можно сравнить волка съ собакой, тигра съ кошкой, караванъ съ обозомъ, судно съ лодкой и проч.

3. При чтенiи словъ, обозначающихъ видовыя понятiя, полезно указать родъ, къ которому принадлежитъ предметъ, а также сравнить неизвѣстное видовое понятiе съ однороднымъ извѣстнымъ дѣтямъ понятiемъ. Напримѣръ, при объясненiи слова ясень слѣдуетъ указать дѣтямъ, что это — дерево, и затѣмъ сравнить ясень съ болѣе подходящимъ изъ извѣстныхъ дѣтямъ по мѣсту жительства деревьевъ; при объясненiи слова бѣлуга нужно указать, что это — рыба, и также сравнить ее съ наиболѣе извѣстною дѣтямъ рыбою, похожею на бѣлугу.

4. При чтенiи словъ, обозначающихъ родовыя понятiя, учитель проситъ дѣтей указать извѣстныя имъ видовыя понятiя, съ обозначенiемъ ихъ нѣкоторыхъ сходныхъ признаковъ.

5. Аналогическiй прiемъ, употребляющiйся въ томъ случаѣ, когда предметъ, обозначаемый словомъ, извѣстенъ учащимся, но только не подъ тѣмъ названiемъ, которое они прочитали въ книгѣ, а подъ другимъ, синонимическимъ. Въ этомъ случаѣ учитель, убѣдившись при помощи соотвѣтствующихъ вопросовъ въ томъ, что дѣтямъ не извѣстно значенiе прочитаннаго слова, произноситъ извѣстное имъ синонимическое (однозначущее) слово, съ указанiемъ, что прочитанное слово обозначаетъ тотъ же предметъ: напримѣръ, вмѣсто слова храмъ можно взять болѣе употребительное слово церковь, вмѣсто слова клѣть — кладовая, вмѣсто слова ремесло — мастерство и проч.

6. Къ пріемамъ объясненія словъ съ чувственнымъ значеніемъ слѣдуетъ также отнести классификацію обозначаемыхъ словами предметовъ по родамъ и видамъ. Этотъ пріемъ употребляется въ двухъ случаяхъ: а) при чтеніи рядомъ стоящихъ словъ, обозначающихъ однородные предметы; въ этомъ случаѣ ученики при помощи соотвѣтствующихъ вопросовъ учителя опредѣляютъ родъ, къ которому принадлежитъ предметъ; напримѣръ, послѣ прочтенія рядомъ стоящихъ словъ—топоръ, пила, долото, буравъ, стамезка—учитель спрашиваетъ дѣтей: какое общее названіе вы дадите всѣмъ этимъ предметамъ? б) при чтеніи словъ, расположенныхъ не по родамъ и видамъ въ отношеніи ихъ значенія; въ этомъ случаѣ ученики по вопросамъ учителя указываютъ, къ какому роду или виду принадлежитъ каждый въ отдѣльности обозначаемый предметъ. Напримѣръ, послѣ прочтенія каждаго изъ словъ — береза, чашка, синица, Волга — учитель выспрашиваетъ учениковъ: Что такое береза? Что такое чашка? и т. д.

Для объясненія дѣтямъ словъ съ отвлеченнымъ значеніемъ употребляются слѣдующіе пріемы:

1. Такъ какъ отвлеченныя понятія образовались путемъ обособленія отдѣльныхъ свойствъ и качествъ отъ чувственныхъ предметовъ, то лучшимъ способомъ объясненія этихъ понятій слѣдуетъ признать обращеніе вниманія учащихся на тѣ предметы, которые ими характеризуются и которымъ они принадлежатъ, какъ свойства или качества. Напримѣръ, чтобы объяснить понятіе—веселье, скука, богатство, бѣдность, для этого учителю нужно при помощи вопросовъ обратить вниманіе дѣтей на людей веселящихся, поддающихся скукѣ, имѣющихъ богатство и находящихся въ бѣдности, и отмѣтить наиболѣе характерныя особенности этихъ людей. Но при этомъ никогда не слѣдуетъ дѣлать указанія на отдѣльныя личности, непосредственно извѣстныя дѣтямъ.

2. Можно также наглядно объяснить отвлеченное понятіе путемъ прочтенія учителемъ дѣтямъ подхо-

дящаго по своему содержанію разсказа, для чего благодарнымъ матеріаломъ могутъ служить басни, коротенькія сказки и другіе нравоучительные разсказы изъ жизни людей. Такъ, напримѣръ, для объясненія дѣтямъ понятія привязанность цѣлесообразно прочесть разсказъ С. Аксакова «Сурка» («Дѣтскіе годы Багрова внука»), или для выясненія понятія безкорыстіе— разсказъ того же автора «Переправа черезъ Каму» («Воспоминанія»).

Впослѣдствіи, при объяснительномъ чтеніи статей, весьма полезно пріурочивать ознакомленіе дѣтей съ тѣми или другими отвлеченными понятіями къ чтенію нравоучительныхъ разсказовъ и выяснять эти понятія, пользуясь аналогичнымъ смысломъ этихъ разсказовъ.

Для этой же цѣли нагляднаго объясненія понятій съ отвлеченнымъ значеніемъ слѣдуетъ пользоваться примѣрами, взятыми изъ прочитанныхъ уже статей. Напримѣръ, при объясненіи понятія неблагодарность можно сослаться на басню Крылова «Волкъ и Журавль», при объясненіи понятія безжалостность— на сказку «Морозко» (съ указаніемъ на отношеніе мачехи къ падчерицѣ), при объясненіи понятій хитрость и коварство—на прочитанныя сказки и басни о лисѣ.

3. Для объясненія словъ съ отвлеченнымъ значеніемъ также употребляется такъ называемый описательный пріемъ, заключающійся въ указаніи нѣсколькихъ болѣе доступныхъ дѣтямъ признаковъ, которыми характеризуется то или другое отвлеченное понятіе. Напримѣръ, слѣдуя этому пріему, при объясненіи дѣтямъ понятія зависть можно предложить имъ слѣдующіе вопросы: Довольны или недовольны бываютъ завистливые люди своею жизнью? Доброжелательно или недоброжелательно они относятся къ болѣе счастливымъ, сравнительно съ ними, людямъ? Значитъ, хорошее или дурное качество зависть?

4. Для объясненія сложныхъ словъ съ отвлеченнымъ, а также и чувственнымъ значеніемъ примѣняется этимологическій пріемъ, заключающійся въ разложе-

нiи знаменательныхъ корней, изъ которыхъ слагается слово, съ обозначенiемъ значенiя каждаго изъ нихъ, чѣмъ и раскрывается смыслъ всего слова. Напримѣръ, для объясненiя значенiя слова трудолюбiе учитель спрашиваетъ дѣтей: Изъ какихъ двухъ словъ состоитъ это слово? Трудъ и любовь. Что же любитъ трудолюбивый человѣкъ? Значитъ, какой же человѣкъ называется трудолюбивымъ? Или: слово водопой состоитъ изъ какихъ двухъ словъ? Вода и пой, поить. Слѣдовательно, какое мѣсто называется водопоемъ? Для чего въ это мѣсто сгоняютъ скотъ?

Этотъ прiемъ также слѣдуетъ примѣнять и при объясненiи простыхъ словъ въ томъ случаѣ, когда названiемъ предмета обозначается характерный его признакъ. Такъ, напримѣръ, словомъ берегъ, образующимся отъ слова беречь, обозначаются края земли при рѣкахъ, озерахъ, оберегающихъ воду отъ разлива, словомъ перевозчикъ, образующимся отъ слова перевозить, называется человѣкъ, который перевозитъ людей съ одного берега рѣки на другой, словомъ лѣчебница, образующимся отъ слова лѣчить, называется помѣщенiе, въ которомъ лѣчатъ больныхъ людей, и проч.

Указанными выше прiемами объясненiя непонятныхъ дѣтямъ словъ слѣдуетъ пользоваться и въ дальнѣйшемъ ходѣ объяснительнаго чтенiя фразъ и статей.

Задаваемые учителемъ вопросы для объясненiя словъ должны отличаться краткостью и удобопонятностью; вообще, на первое время при веденiи объяснительнаго чтенiя учителю не слѣдуетъ задерживаться на объясненiяхъ, чтобы не отвлекать вниманiя учащихся отъ технической стороны чтенiя.

Объяснительное чтенiе отдѣльныхъ фразъ и выраженiй.

Словами мы выражаемъ представленiе и понятiе о предметахъ, т.-е. умственные образы предметовъ въ видѣ ихъ нѣсколькихъ признаковъ или качествъ.

Предложенiе же или отдѣльная фраза представляютъ собою сочетанiе словъ, поставленныхъ въ из-

вѣстныя взаимныя логическія отношенія между собою и выражающихъ наше сужденіе или мысль о предметѣ, которою данный предметъ разсматривается съ одной какой-либо стороны, со стороны одного свойства или качества. Напримѣръ, произнося слово «скворецъ», мы представляемъ въ своемъ умѣ извѣстную птицу съ ея особыми качествами; произнося же предложеніе — «На дворѣ утромъ скворецъ поетъ свою пѣсню», мы выражаемъ мысль только о пѣніи скворца при извѣстной обстановкѣ.

Изъ сказаннаго о сущности предложенія вытекаетъ, что при объяснительномъ чтеніи его учителю необходимо обратить вниманіе, во-1-хъ, на объясненіе заключающихся въ немъ непонятныхъ дѣтямъ словъ, такъ какъ безъ пониманія ихъ значенія не можетъ быть понято самое сужденіе, выражаемое въ предложеніи, во-2-хъ, — на выраженіе взаимнаго логическаго отношенія, внутренней связи между его членами, т.-е. словами, и, въ-3-хъ, на усвоеніе и словесное воспроизведеніе дѣтьми выраженнаго въ предложеніи сужденія или мысли о предметѣ.

При объясненіи непонятныхъ дѣтямъ словъ учитель пользуется указанными для этого ранѣе пріемами. Къ этому, однако, необходимо добавить указанія относительно объясненія словъ, употребляющихся въ рѣчи въ переносномъ значеніи (тропы). Извѣстно, что многія слова (а по связи съ ними и предложенія), имѣя то или другое коренное, основное значеніе, иногда, въ различныхъ оборотахъ рѣчи, видоизмѣняютъ свой смыслъ, принимая другое значеніе. Такое иногда разностороннее употребленіе одного и того же слова въ отношеніи его значенія обусловливается подобіемъ, сходствомъ обозначаемаго имъ предмета съ другими предметами, почему послѣднимъ (а также ихъ качествамъ и дѣйствіямъ) присвоивается наименованіе перваго предмета. Такъ, напримѣръ, слово голова обыкновенно обозначаетъ извѣстную часть тѣла человѣка или животнаго, но также употребляется въ смыслѣ человѣка вообще (одна голова — не бѣдна), въ смыслѣ всего

тѣла человѣка («Положимъ свои головы за отечество»), въ смыслѣ представителя городского общества, а также въ смыслѣ извѣстной формы сахару; слово живой обыкновенно употребляется для обозначенія одушевленнаго предмета, не прекратившаго своей жизни («Живыя мощи»), во-2-хъ — въ смыслѣ подвижный, бойкій (живой мальчихъ, живая натура), въ-3-хъ, — въ смыслѣ оживляющій, животворящій («Живая вода») и проч.

При объяснительномъ чтеніи переносныхъ словъ слѣдуетъ имѣть въ виду, что если слово въ рѣчи употреблено въ прямомъ значеніи, то нужно объяснить его только по отношенію къ этому значенію, не касаясь его переносныхъ значеній, потому, что объясненіе въ этомъ случаѣ хотя бы одного переноснаго значенія слова является излишнимъ для пониманія текста; если же слово употреблено въ рѣчи въ переносномъ значеніи, то нужно объяснить именно то переносное его значеніе, которое оно имѣетъ только въ данномъ оборотѣ рѣчи, не касаясь другихъ переносныхъ его значеній.

Объясненіе переноснаго смысла слова производится на почвѣ прямого его смысла, такъ какъ пониманіе прямого смысла слова облегчаетъ пониманіе переноснаго его значенія. Возьмемъ для примѣра выраженіе «Идетъ волшебница-зима», въ которомъ два слова — идетъ и волшебница — употреблены въ переносномъ значеніи. Для объясненія прямого значенія перваго слова учитель предлагаетъ дѣтямъ слѣдующіе вопросы: Какіе предметы могутъ ходить, живые или неживые? Когда живые предметы ходятъ, то остаются они на одномъ мѣстѣ или движутся? Если мы ожидаемъ къ себѣ какого-нибудь человѣка, а потомъ, завидѣвши его издали, говоримъ, что онъ идетъ, то это значитъ, приближается онъ къ намъ или отдаляется отъ насъ? Поэтому, если о зимѣ, хотя она не живой предметъ, сказано, что она идетъ, это значитъ, — приближается она къ намъ или отдаляется отъ насъ? Значитъ, въ выраженіи «Идетъ волшебница-зима», — говорится о началѣ, о наступленіи ея или о концѣ, исходѣ ея? Подобнымъ же образомъ

путемъ параллельнаго выясненія прямого и переноснаго смысла, объясняется въ указанной фразѣ и слово «волшебница»: Не приходилось ли вамъ, дѣти, слышать сказокъ про волшебниковъ и волшебницъ или, какъ ихъ иначе называютъ, про чародѣевъ и чародѣйницъ? Не слыхали ли вы, напримѣръ, про Кощея, бабу-ягу, Василису премудрую и проч.? Какія чудныя дѣйствія имъ приписываются относительно природы? Какія превращенія природы вы припомните изъ сказокъ, производимыя волшебниками и волшебницами? Теперь не догадаетесь ли, почему зима названа чародѣйкой? Не производитъ ли она, подобно сказочнымъ волшебницамъ, превращеній въ природѣ? Какія же бываютъ превращенія, измѣненія въ природѣ при наступленіи зимы, сравнительно съ лѣтнею и осеннею природою?

При выясненіи взаимнаго смыслового отношенія между словами въ предложеніи слѣдуетъ имѣть въ виду синтаксическій составъ его; обыкновенное предложеніе съ логической стороны заключаетъ въ себѣ двѣ главныя группы членовъ: одну изъ нихъ составляетъ логическое подлежащее, состоящее изъ грамматическаго подлежащаго съ относящимися къ нему второстепенными членами (главнымъ образомъ — опредѣленіями), а другую — логическое сказуемое, состоящее изъ грамматическаго сказуемаго также съ относящимися къ нему второстепенными членами (главнымъ образомъ—дополненіями и обстоятельственными словами). При объясненіи взаимнаго отношенія между этими членами предложенія учитель пользуется соотвѣтствующими имъ вопросами: сначала онъ задаетъ дѣтямъ вопросы для выясненія логическаго значенія въ предложеніи главныхъ его членовъ, а затѣмъ — для выясненія второстепенныхъ членовъ по отношенію ихъ къ главнымъ: О какомъ предметѣ говорится въ рѣчи? Что о немъ говорится? и т. д.

Объяснивъ непонятныя слова въ предложеніи и взаимное отношеніе между его членами, учитель задаетъ вопросъ для воспроизведенія дѣтьми выраженной въ предложе-

нiи мысли: Итакъ, что же сказано въ этой рѣчи о такомъ-то предметѣ? Если учащiеся дадутъ неполный, не вполнѣ исчерпывающiй содержанiе фразы отвѣтъ, то учитель предлагаетъ имъ дополнительные вопросы.

Среди отдѣльныхъ фразъ и послѣ нѣкоторыхъ статей въ книгахъ для начальнаго объяснительнаго чтенiя помѣщаются также народныя пословицы и загадки, которыя служатъ прекраснымъ образовательнымъ матерiаломъ для дѣтей.

Въ пословицахъ, имѣющихъ форму одного или двухъ предложенiй, выражается народная мудрость, т.-е. провѣренные многовѣковымъ опытомъ взгляды на окружающую жизнь и нравственныя понятiя. Вмѣстѣ съ тѣмъ по краткости, мѣткости и образности словеснаго выраженiя онѣ представляютъ типичныя черты народной рѣчи. Поэтому пословицы имѣютъ важное значенiе для умственнаго развитiя дѣтей и обогащенiя ихъ рѣчи въ нацiональномъ направленiи.

Для начальнаго чтенiя дѣтей между различными видами пословицъ слѣдуетъ пользоваться нравственными и бытовыми; но и изъ этихъ пословицъ нужно выбирать только такiя, которыя по своему содержанiю удобопонятны для дѣтей.

При объясненiи пословицъ учителю слѣдуетъ имѣть въ виду двоякость ихъ словеснаго выраженiя. Однѣ изъ нихъ имѣютъ открытый, прямой смыслъ, напр.: „Добраго не бѣгай, а худого не дѣлай“, „Бѣдность—не порокъ“, „Не годы старятъ — горе“, „Меньше говори да больше слушай“, и проч.

При объясненiи такихъ пословицъ учителю, послѣ истолкованiя малопонятныхъ дѣтямъ словъ и взаимнаго логическаго отношенiя между ними, слѣдуетъ обратить вниманiе на общiй смыслъ пословицы и запечатлѣть въ дѣтяхъ убѣжденiе относительно жизненной состоятельности, авторитетности морали, выраженной въ пословицѣ. Такъ, напр., при объясненiи пословицы—„Меньше говори да больше слушай“—учитель наводящими вопросами долженъ убѣдить дѣтей въ томъ, что въ обществѣ людей гораздо полезнѣе слушать рѣчи другихъ, чѣмъ самому много говорить, такъ какъ изъ рѣчей другихъ, наиболѣе умныхъ людей, человѣкъ усвоиваетъ для себя немало полезнаго, а при желанiи больше говорить онъ не въ состоянiи обдумывать свои мысли въ достаточной степени, и потому можетъ зарекомендовать себя въ обществѣ съ невыгодной стороны.

Большинство же пословицъ имѣетъ скрытый и вмѣстѣ съ тѣмъ распространенный иносказательный

смыслъ, напр.: „Куй желѣзо, пока горячо“. „За моремъ телушка—полушка, рубль перевозу“, „Нашла коса на камень“, „Что посѣешь, то и пожнешь“, „Мягко стелетъ, да жестко спать“ и проч.

При объясненіи такихъ пословицъ сначала нужно останавливать вниманіе дѣтей на прямомъ ихъ смыслѣ. Напр., при объясненіи пословицы — „Куй желѣзо, пока горячо“ — сначала учитель долженъ выяснить дѣтямъ наводящими вопросами, что желѣзо можно ковать, т.-е. разбивать молотомъ для приведенія его въ желательную форму, только въ раскаленномъ состояніи, когда оно дѣлается мягкимъ; если же оно остынетъ, то дѣлается твердымъ и потому не поддается ковкѣ. Затѣмъ, на почвѣ выясненія прямого смысла пословицы, учитель также наводящими вопросами объясняетъ дѣтямъ, что нужно разумѣть въ болѣе распространенномъ, широкомъ смыслѣ подъ тѣмъ или другимъ упоминаемымъ въ пословицѣ предметомъ (напр., желѣзомъ, телушкой, косой, камнемъ), и вмѣстѣ съ тѣмъ раскрываетъ иносказательный ея смыслъ. Такъ, примѣнительно къ пословицѣ — „Куй желѣзо, пока горячо“—учитель разъясняетъ дѣтямъ, что подъ ковкою желѣза нужно разумѣть всякое неотложное, срочное дѣло, которое нужно исполнять во-время; примѣнительно къ пословицѣ—„За моремъ телушка—полушка...“ учитель разъясняетъ имъ, что подъ „телушкою“ въ данномъ случаѣ разумѣются всякіе другіе предметы, стоющіе иногда очень дешево въ отдаленныхъ отъ насъ мѣстностяхъ, вслѣдствіе обилія ихъ тамъ, но требующіе большихъ издержекъ на ихъ провозъ въ нашу мѣстность (напр., провозъ фруктовъ изъ южныхъ мѣстностей въ сѣверныя, провозъ чаю изъ Китая).

Послѣ объясненія иносказательнаго смысла пословицы учитель заставляетъ дѣтей подбирать случаи, которые можно примѣнить къ ней. Напр., пословицу „Куй желѣзо, пока горячо“—можно примѣнить къ уборкѣ съ поля хлѣба, кошенію травы, лѣченію болѣзни, ученію уроковъ, набиванію льдомъ погреба и проч.

Пониманіе дѣтьми переноснаго смысла пословицъ облегчается тѣмъ, что онѣ обыкновенно помѣщаются послѣ статей, соотвѣтствующихъ имъ по своему содержанію.

Въ загадкахъ, имѣющихъ форму одного или двухъ—трехъ предложеній, иносказательно изображаются характерные признаки явленій природы или предметовъ, окружающихъ постоянно человѣка въ повседневной жизни; напр.: „Кто всегда идетъ, не трогаясь съ мѣста“ (часы)? — „Собой не птица, пѣть не поетъ, а кто къ хозяину идетъ, она знать даетъ“ (собака). — „Не княжеской породы, а ходитъ съ ко-

роной“ (пѣтухъ).—„Маленькій, горбатенькій все поле проскакалъ“. (серпъ) и проч.

По своему скрытому смыслу загадки имѣютъ для дѣтей характеръ умственныхъ задачъ, и потому представляютъ прекрасный матеріалъ для развитія въ нихъ сообразительности, смѣтливости и находчивости. Языкъ загадокъ такъ же, какъ и языкъ пословицъ, отличается живописностью и мѣткостью, и потому служитъ прекраснымъ средствомъ для развитія рѣчи учащихся.

Раскрытіе иносказательнаго смысла загадокъ облегчается тѣмъ, что онѣ, какъ и пословицы, обыкновенно помѣщаются въ начальныхъ хрестоматіяхъ послѣ статей, соотвѣтствующихъ имъ по содержанію. При этомъ условіи прочитывать и объяснять загадки удобнѣе непосредственно послѣ объяснительнаго чтенія соотвѣтствующихъ статей.

Объясненіе загадокъ производится слѣдующимъ образомъ.

Сначала учитель при помощи наводящихъ вопросовъ объясняетъ подлинный текстъ загадки и потомъ задаетъ ученикамъ вопросъ, *какой же предметъ изображается* въ данной загадкѣ, или какой предметъ слѣдуетъ разумѣть въ ней подъ такимъ-то предметомъ. Если дѣти не дадутъ отвѣта, то учитель *обращаетъ* ихъ *вниманіе на прочитанную* ранѣе статью, въ которой упоминается о предметѣ, разумѣющемся въ загадкѣ, и спрашиваетъ ихъ, не догадаются ли они, какой именно предметъ, упоминаемый въ указанной статьѣ, подходитъ къ данной загадкѣ; при этомъ учитель проситъ дѣтей воспроизвести обозначенные въ загадкѣ признаки предмета, чтобы они могли легче догадаться назвать его. Если учащіеся послѣ этого не дадутъ правильнаго отвѣта, то учитель указываетъ *кругъ предметовъ*, къ которому относится изображенный въ загадкѣ предметъ. При неудовлетворительномъ отвѣтѣ дѣтей и въ этомъ случаѣ, учитель постепенно ограничиваетъ, суживаетъ *тотъ же кругъ предметовъ*, обозначая ихъ болѣе опредѣленными признаками, пока ученики сами не дойдутъ до разрѣшенія загадки. При этомъ учитель своевременно истолковываетъ дѣтямъ, почему ранѣе указанные ими предметы не соотвѣтствуютъ условіямъ загадки и почему указанный, въ концѣ-концовъ, предметъ отвѣчаетъ условіямъ ея. Такъ, напр., при объясненіи загадки — „Маленькій, горбатенькій все поле проскакалъ“—учитель сначала спрашиваетъ дѣтей: О большомъ или маломъ предметѣ въ этой рѣчи говорится? Какова задняя сторона этого предмета, ровная или приподнятая, горбатая? Что говорится объ этомъ маленькомъ и горбатенькомъ предметѣ? Что это за предметъ? Въ случаѣ неполученія отвѣта отъ дѣтей на послѣдній вопросъ, учи-

тель обращаетъ ихъ вниманіе на прочитанную статью о жнитвѣ или вообще уборкѣ хлѣба, въ которой такъ или иначе упоминается о серпѣ, и проситъ ихъ вспомнить, не говорится ли въ статьѣ о томъ предметѣ, который разумѣется въ данной загадкѣ. Если ученики не назовутъ предметъ, то учитель проситъ ихъ перечесть извѣстныя имъ простыя земледѣльческія орудія, съ указаніемъ, какое изъ нихъ подходитъ къ данной загадкѣ. Если и послѣ этого не послѣдуетъ надлежащаго отвѣта, то онъ спрашиваетъ ихъ, какія орудія крестьяне употребляютъ при снятіи съ полей хлѣба. Въ концѣ-концовъ, учитель при помощи также вопросовъ сопоставляетъ обозначенныя въ загадкѣ качества серпа съ дѣйствительными его качествами: Почему серпъ названъ маленькимъ? Сопоставьте серпъ съ другими земледѣльческими орудіями — сохой, бороной, косой, вилами и проч., больше онъ ихъ или гораздо меньше? Значитъ, серпъ въ загадкѣ названъ маленькимъ по сравненію съ какими предметами? Почему серпъ названъ горбатенькимъ? Какая у него задняя сторона, прямая или выгнутая, на подобіе горба у человѣка? Что дѣлаютъ жнецы серпомъ въ полѣ, засѣяннομъ хлѣбомъ—рожью, пшеницей? Какъ же, значитъ, иначе можно сказать про серпъ, вмѣсто словъ—„все поле проскакалъ?"

Объяснительное чтеніе статей.

Ближайшая задача объяснительнаго чтенія статей состоитъ въ томъ, чтобы выработать въ учащихся навыкъ воспринимать вмѣстѣ съ чтеніемъ выражаемыя въ нихъ сужденія въ ихъ послѣдовательномъ порядкѣ.

Конечными задачами объяснительнаго чтенія статей служатъ, съ одной стороны, умственное и нравственно-эстетическое развитіе учащихся путемъ воспріятія ими изъ читаемыхъ статей мыслей, образовъ и чувствъ образцовыхъ писателей, а съ другой — обогащеніе и совершенствованіе ихъ рѣчи, также путемъ усвоенія ими изъ прочитаннаго характерныхъ словъ и оборотовъ.

Въ основѣ объяснительнаго чтенія статей лежатъ три дѣйствія. Чтобы учащіеся имѣли возможность вникнуть въ содержаніе статьи, для этого они должны прежде

всего сами прочесть ее; а такъ какъ прочтеніе учащимися статьи не можетъ служить еще гарантіей пониманія и усвоенія ими всего изъ прочитанной статьи, то учитель послѣ этого пользуется катехизаціей отчасти для воспроизведенія понятаго учащимися въ статьѣ, а болѣе всего для объясненія непонятныхъ въ ней словъ и выраженій и логической связи между послѣдними; въ концѣ-концовъ, учителю слѣдуетъ убѣдиться въ томъ, усвоено ли учащимися содержаніе статьи въ послѣдовательномъ расположеніи ея мыслей, для чего онъ долженъ заставить ихъ пересказать своими словами содержаніе статьи.

Изъ этихъ трехъ дѣйствій, лежащихъ въ основѣ объяснительнаго чтенія статей, вытекаютъ три ступени въ самомъ ходѣ объяснительнаго чтенія ихъ: 1) чтеніе учащимися статьи, 2) объясненіе учителемъ прочитаннаго при помощи катехизаціи и 3) пересказъ или словесное воспроизведеніе учащимися прочитаннаго и объясненнаго.

А. Чтеніе статей.

При упражненіи дѣтей въ чтеніи статей, кромѣ соблюденія указанныхъ ранѣе условій техническаго чтенія, учителю слѣдуетъ имѣть въ виду два вопроса: въ какомъ порядкѣ слѣдуетъ располагать статьи для чтенія ихъ дѣтьми и какого порядка нужно держаться при чтеніи каждой въ отдѣльности статьи?

По первому вопросу учитель долженъ держаться слѣдующихъ требованій.

При расположеніи статей для чтенія нужно соблюдать постепенность въ переходѣ отъ болѣе легкаго къ болѣе трудному какъ въ отношеніи объема статей, такъ и въ отношеніи содержанія и изложенія ихъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ статьи располагаются концентрически, т.-е. по извѣстнымъ группамъ, при чемъ каждая послѣдующая группа статей по своему содержанію представляетъ развитіе, расширеніе ближайшей предшествующей группы.

Обыкновенно въ хрестоматіяхъ для начальнаго объяснительнаго чтенія статьи распредѣляются на три главныя группы по ихъ объему и доступности для учащихся.

Къ первой группѣ относятся коротенькія статейки и стихотвореньица, изложенныя простыми, малораспространенными предложеніями, съ подборомъ наиболѣе употребительныхъ словъ, и заключающія въ себѣ доступныя дѣтямъ свѣдѣнія о предметахъ и явленіяхъ изъ ближайшаго круга ихъ повседневной жизни, каковы: домашняя и школьная обстановка, семья, ближайшіе къ ней люди, ихъ занятія, домашнія животныя, растенія въ саду и въ огородѣ, бытовыя картины изъ сельской или городской жизни. Слогъ этихъ статеекъ по своей простотѣ долженъ соотвѣтствовать разговорному языку людей средняго круга.

Ко второй группѣ относятся болѣе сложные описанія и разсказы въ прозаической и стихотворной формѣ, изложенные въ видѣ распространенныхъ и частью сложныхъ предложеній и по своему содержанію не выходящіе изъ круга предметовъ, доступныхъ непосредственному наблюденію дѣтей, но болѣе отдаленныхъ по сравненію съ предметами, служащими содержаніемъ статей первой группы, каковы: поле, лугъ, лѣсъ, рѣка, озеро, горы съ наполняющею ихъ неодушевленною природою и обитателями въ видѣ насѣкомыхъ, птицъ и животныхъ, а также — занятія людей среди этихъ явленій природы. Слогъ этихъ статей долженъ приближаться къ наиболѣе обиходному литературному языку.

Къ третьей категоріи относятся общедоступныя статьи естественно-историческаго, географическаго и историческаго содержаній, касающіяся преимущественно Россіи, а также болѣе сложные художественные описанія и разсказы, изображающіе различныя стороны быта русскаго народа и природу Россіи въ различныхъ ея видоизмѣненіяхъ. Слогъ этихъ статей долженъ имѣть общелитературный характеръ.

Изъ вышеизложенной характеристики статей для класснаго чтенія дѣтей явствуетъ, что статьи первой и второй группъ обнимаютъ собою кругъ предметовъ, составляющихъ содержаніе *родиновѣдѣнія*, статьи же третьей группы по своему содержанію относятся къ *отчизновѣдѣнію*.

При распредѣленіи статей для чтенія также нужно имѣть въ виду *разнообразіе* ихъ *со стороны содержанія и формы*.

Со стороны содержанія подборъ статей долженъ быть таковъ, чтобы непосредственно слѣдующія другъ за другомъ статьи не заключали въ себѣ сплошь свѣдѣній объ однородныхъ предметахъ или однохарактерныхъ явленіяхъ изъ жизни людей, но представляли бы разнообразный матеріалъ. При этомъ, статьи съ однороднымъ содержаніемъ, располагаемыя вперемежку съ статьями, отличающимися отъ нихъ по своему содержанію, должны имѣть извѣстную послѣдовательность и связь, заключая въ своей совокупности извѣстный кругъ знаній, соотвѣтствующихъ дѣтскому возрасту.

Точно также избираемыя для постепеннаго чтенія статьи должны быть разнохарактерны по своей литературной формѣ: въ общей массѣ статей прозаическія статьи должны чередоваться съ поэтическими, изъ прозаическихъ—описанія съ разсказами, изъ поэтическихъ—лирическія стихотворенія—съ эпическими стихотвореніями и статьями, статьи, изложенныя въ монологической формѣ,—съ статьями діалогическими.

Соблюденіе разнообразія въ содержаніи и формѣ статей необходимо для устраненія въ учащихся скуки, для поддержанія ихъ вниманія и интереса къ классному чтенію.

Въ виду этого при выборѣ статей для постепеннаго объяснительнаго чтенія учителю предоставляется *самостоятельное отношеніе къ избранной имъ книгѣ для класснаго чтенія*: онъ вправѣ не стѣснять себя порядкомъ статей въ принятой для класснаго употребленія хрестоматіи и можетъ, по своему усмотрѣнію, статьи, ранѣе помѣщенныя въ хрестоматіи,

прочитывать позже, а также можетъ совсѣмъ пропускать нѣкоторыя, по его мнѣнію, неудобныя въ какомъ-либо отношеніи статьи, или пользоваться статьями изъ имѣющихся подъ руками другихъ хрестоматій.

По вопросу о томъ, какого порядка нужно держаться при чтеніи каждой въ отдѣльности статьи, учителю слѣдуетъ руководствоваться степенью умственнаго развитія дѣтей.

а) На первой ступени объяснительнаго чтенія статей каждая изъ нихъ читается по наивозможно меньшимъ частямъ, отъ точки до точки или до точки съ запятой, такъ какъ въ ближайшее время послѣ перехода отъ чтенія отдѣльныхъ фразъ къ статьямъ дѣти не въ состояніи вразъ усвоить нѣсколько мыслей, содержащихся въ статьѣ, и уловить логическую связь между ними.

б) Послѣ того, какъ дѣти пріобрѣтутъ навыкъ въ чтеніи статей съ такими мелкими дѣленіями, въ теченіе нѣкотораго періода времени читается въ одинъ пріемъ нѣсколько болѣе сложный текстъ каждой статьи съ двумя или тремя точками.

в) Затѣмъ, въ дальнѣйшемъ ходѣ объяснительнаго чтенія каждая статья читается по главнымъ составнымъ ея частямъ, опредѣляемымъ въ первое время самимъ учителемъ.

г) На послѣдней ступени обученія чтеніе статей, и то несложныхъ по содержанію, производится цѣликомъ, безъ раздѣленія ихъ на части.

Б. Объясненіе статей.

При объясненіи статей учитель пользуется однимъ изъ трехъ практикуемыхъ въ данномъ случаѣ пріемовъ.

Обыкновенно объясненіе статей производится при самомъ прочтеніи ихъ. Въ этомъ случаѣ статья читается учащимися по указаннымъ выше частямъ и послѣ прочтенія каждой части ими производится передача содержанія ея по вопросамъ учителя, который при этомъ попутно объясняетъ встрѣчающіяся

въ текстѣ непонятныя слова и выраженія, а, въ концѣ-концовъ, также наводящими вопросами выясняетъ логическую связь данной части статьи съ предшествующей и ближайшей послѣдующей частями. Это — самый употребительный пріемъ объясненія статей, такъ какъ одновременное веденіе пересказа содержанія статьи и объясненія непонятныхъ въ ней для учащихся частей текста способствуетъ сбереженію времени и цѣльности получаемаго ими впечатлѣнія относительно содержанія статьи.

Руководствуясь этимъ пріемомъ, учителю нужно соблюдать слѣдующія требованія:

а) Не слѣдуетъ прерывать процессъ чтенія частей статьи тѣми или другими объясненіями или даже вопросами, такъ какъ это можетъ нарушить цѣльность впечатлѣнія учащихся относительно содержанія той или другой статьи.

б) Каждую часть статьи нужно объяснять настолько, насколько это необходимо для пониманія ея самой по себѣ, а также для пониманія ея логическаго отношенія къ другимъ ближайшимъ частямъ и къ основной мысли всей статьи.

в) При объясненіи каждой части статьи слѣдуетъ оглядываться назадъ и заглядывать впередъ, т.-е. обращать вниманіе на связь прочитанной части статьи съ ближайшею предшествующею и послѣдующею частями.

Объясненіе статей также иногда производится прежде чтенія ихъ. Этотъ пріемъ объясненія обыкновенно употребляется въ томъ случаѣ, когда статья читается цѣликомъ, безъ раздѣленія ея на части, что практикуется на послѣдней ступени обученія при задаваніи учащимся статей для самостоятельнаго прочтенія на домъ или въ классѣ во время занятій учителя съ другимъ какимъ-либо отдѣленіемъ учащихся въ школѣ. Отчасти этотъ пріемъ употребляется и при классномъ чтеніи статьи по частямъ. Въ томъ и другомъ случаѣ онъ имѣетъ характеръ подготовительной бесѣды учителя съ учащимися съ цѣлью облегченія

пониманія ими содержанія статьи и возбужденія въ нихъ интереса въ ней. Только въ первомъ случаѣ, т.-е. при чтеніи статьи цѣликомъ, бесѣда отличается большею распространенностью, чѣмъ во второмъ, когда статья читается по частямъ, такъ какъ предъ чтеніемъ статьи цѣликомъ учитель долженъ выяснить учащимся при помощи бесѣды все, что, по его предположенію, можетъ затруднить усвоеніе ими содержанія статьи при чтеніи ея въ отсутствіе учителя. При чтеніи же статьи по частямъ предварительная бесѣда ограничивается только выясненіемъ главнымъ образомъ одного какого-либо понятія, мало извѣстнаго или же совсѣмъ неизвѣстнаго дѣтямъ, но имѣющаго существенное значеніе для пониманія содержанія всей статьи и возбужденія интереса къ ея содержанію. Такъ, напр., передъ чтеніемъ по частямъ басни Крылова «Водопадъ и ручей» учитель кратко выясняетъ учащимся данныя объ образованіи водопада и дѣйствіи воды въ немъ, показывая имъ въ заключеніе краткой бесѣды водопадъ на картинѣ. Передъ чтеніемъ же этой басни цѣликомъ учитель, кромѣ того, долженъ объяснить учащимся о происхожденіи минеральныхъ источниковъ и ихъ лѣчебной силѣ для людей.

Ближайшими поводами къ предварительной бесѣдѣ предъ чтеніемъ статьи обыкновенно служатъ: а) непонятное для учащихся заглавіе статьи, напр.: «Самоѣды», «Море», «Сѣверный край», «Микула Селяниновичъ» и пр.; б) употребляемыя въ статьѣ слова и выраженія съ непонятнымъ для дѣтей вещественнымъ значеніемъ, затрудняющія пониманіе статьи, напр., въ баснѣ «Водопадъ и ручей»: «кипящій водопадъ», «свергаяся со скалъ», «цѣлебный ключъ», «лѣчебная сила», «премножество гостей»; в) главный предметъ содержанія статьи изъ неизвѣстнаго дѣтямъ круга, какъ, напр., историческія лица, данныя изъ географіи и природовѣдѣнія; г) картинки, помѣщаемыя въ учебныхъ хрестоматіяхъ въ видѣ иллюстрацій къ статьямъ или же находящіяся въ распоряженіи учителя особыя картины, имѣющія близкое отношеніе къ содержанію предназначенной для чтенія статьи.

Во всѣхъ указанныхъ выше случаяхъ веденія предварительной предъ чтеніемъ статьи бесѣды съ учащимися учитель долженъ имѣть въ виду слѣдующія требованія:

а) Объясненія учителя должны имѣть характеръ цѣльной, картинной и интересной для учениковъ бесѣды, а не представлять собою отрывочныя и сухія свѣдѣнія о тѣхъ или другихъ предметахъ, въ видѣ опредѣленій послѣднихъ.

б) Бесѣда должна соотвѣтствовать содержанію статьи, и потому въ нее не должно быть привносимо никакихъ свѣдѣній, не имѣющихъ прямого отношенія къ статьѣ.

в) Бесѣда не должна исчерпывать содержаніе статьи, такъ какъ въ противномъ случаѣ ею ослабляется интересъ учащихся къ самому чтенію статьи; она должна только облегчать усвоеніе содержанія статьи.

Кстати нужно сказать, что разсматриваніе картинъ, сопровождаемое бесѣдами учителя съ дѣтьми, можно съ большою пользою практиковать время отъ времени и отдѣльно, безъ отношенія къ той или другой статьѣ. Это занятіе очень нравится дѣтямъ и вызываетъ въ нихъ оживленіе, а вмѣстѣ съ тѣмъ осмысляетъ и пополняетъ ихъ непосредственныя впечатлѣнія относительно ранѣе наблюдаемыхъ им въ окружающей жизни предметовъ. Обращеніе дѣтей с хорошо исполненными картинами является немаловажнымъ средствомъ для ихъ эстетическаго развитія; самое разсматриваніе картинъ подъ руководствомъ учителя, какъ и разсматриваніе окружающихъ предметовъ, развиваетъ въ дѣтяхъ наглядку, т.-е. способность подмѣчать различные признаки и составныя части предметовъ, а бесѣды при разсмотрѣніи картинъ способствуютъ развитію въ нихъ дара слова.

При разсматриваніи съ дѣтьми картинъ учитель руководствуется слѣдующими требованіями:

а) обращая вниманіе дѣтей на предметъ, изображаемый на картинѣ, учитель пользуется катехизаціей;

б) сначала картина разсматривается и описывается по составнымъ ея частямъ; в) послѣ того воспроизводится все содержаніе картины и, наконецъ, г) обозначается ея заглавіе.

Объясненіе статей производится и послѣ полнаго прочтенія ихъ. Этотъ пріемъ объясненія примѣняется, главнымъ образомъ, послѣ значительнаго навыка учениковъ въ сознательномъ чтеніи, когда учитель найдетъ возможнымъ давать имъ статьи уже для самостоятельнаго прочтенія въ классѣ во время его занятій съ другимъ отдѣленіемъ, или же для домашняго чтенія. При спрашиваніи содержанія прочитанной учащимися статьи учитель въ данномъ случаѣ, на основаніи ихъ заявленій, останавливается на объясненіи всего того, что не понятно имъ въ статьѣ, производя нужныя объясненія попутно съ пересказомъ учащимися содержанія статьи.

Этотъ пріемъ можетъ быть примѣняемъ и при первыхъ двухъ указанныхъ пріемахъ объясненія статей, т.-е. когда объясненіе предшествуетъ чтенію статьи или производится при самомъ прочтеніи ея по частямъ. Въ этихъ двухъ послѣднихъ случаяхъ объясненіе статьи послѣ прочтенія ея учащимися служитъ дополненіемъ къ предшествующимъ объясненіямъ и имѣетъ цѣлью или выясненіе основной мысли статьи или же сообщеніе дѣтямъ тѣхъ или другихъ полезныхъ для нихъ выводовъ и свѣдѣній, связанныхъ съ содержаніемъ усвоенной статьи. Напр., послѣ прочтенія и передачи учащимися содержанія басни Крылова «Водопадъ и ручей» учитель объясняетъ имъ наводящими вопросами нравоученіе, заключающееся въ этой баснѣ (значеніе предмета болѣе всего опредѣляется не величественнымъ и пышнымъ его видомъ, а приносимою имъ людямъ пользою). Кромѣ того, послѣ прочтенія и пересказа содержанія этой басни умѣстно и полезно остановить вниманіе учащихся на указаніи наиболѣе извѣстныхъ въ Россіи водопадовъ, а также минеральныхъ источниковъ, съ обозначеніемъ по географической картѣ ихъ мѣстонахожденія и тѣхъ или другихъ особенностей.

В. Пересказъ прочитанныхъ статей.

Упражненіе въ пересказѣ прочитаннаго имѣетъ весьма важное образовательное значеніе для учащихся: оно способствуетъ развитію ихъ устной рѣчи, вырабатывая въ нихъ умѣнье дѣлиться при помощи слова съ другими людьми результатами своего чтенія и вообще владѣть болѣе или менѣе правильно связною, живою рѣчью.

Словесное воспроизведеніе прочитанныхъ статей представляетъ для учащихся на первыхъ порахъ большія трудности вслѣдствіе бѣдности ихъ рѣчи, именно— ограниченнаго запаса въ выборѣ словъ и недостаточнаго умѣнья сформировывать изъ нихъ предложенія, а также вслѣдствіе непривычки къ усвоенію связи и послѣдовательности выражаемыхъ въ статьяхъ сужденій. Поэтому учителю необходимо облегчать эти трудности посредствомъ систематическаго подбора наводящихъ вопросовъ, которые онъ долженъ задавать учащимся во время воспроизведенія содержанія прочитанной статьи.

Какъ при веденіи объясненія статей, такъ и при совмѣстномъ съ нимъ воспроизведеніи учащимися ихъ содержанія слѣдуетъ руководствоваться или аналитическимъ пріемомъ (отъ частнаго къ общему), или же синтетическимъ (отъ общаго къ частному).

При руководствѣ аналитическимъ пріемомъ какъ чтеніе, такъ объясненіе и воспроизведеніе содержанія статьи производится по ея частямъ. Послѣ прочтенія каждой части статьи учитель сначала предлагаетъ учащимся вопросы, исчерпывающіе отдѣльныя мысли каждой части, ученики же въ своихъ отвѣтахъ на задаваемые учителемъ вопросы воспроизводятъ часть статьи по отдѣльнымъ мыслямъ, конечно, въ связномъ видѣ; затѣмъ, послѣ воспроизведенія части статьи по отдѣльнымъ мыслямъ, учитель предлагаетъ учащимся вопросъ, отвѣтомъ на который ими воспроизводится общая и, вмѣстѣ съ тѣмъ, главная мысль данной части статьи. Въ концѣ-концовъ,

послѣ указаннаго воспроизведенія каждой части статьи по отдѣльнымъ и главнымъ мыслямъ учитель задаетъ учащимся такой вопросъ, въ отвѣтѣ на который они воспроизводятъ основную мысль всей прочитанной и объясненной статьи.

Синтетическій пріемъ объясненія и воспроизведенія содержанія статей примѣняется при чтеніи ихъ цѣликомъ. Руководствуясь этимъ пріемомъ, учитель, по прочтеніи учащимися всей статьи, сначала задаетъ имъ вопросъ, отвѣтомъ на который должно служить выраженіе основной мысли статьи; потомъ учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, исчерпывающіе послѣдовательно, въ общихъ чертахъ, содержаніе главныхъ частей статьи и, наконецъ,—такіе вопросы, которые служатъ къ послѣдовательному воспроизведенію отдѣльныхъ мыслей, входящихъ въ составъ каждой части статьи.

Аналитическій пріемъ объясненія и воспроизведенія статей употребляется предпочтительно предъ синтетическимъ на первыхъ ступеняхъ веденія объяснительнаго чтенія, а также и на послѣднихъ его ступеняхъ при чтеніи статей, имѣющихъ сложное содержаніе, такъ какъ благодаря этому пріему усвоеніе содержанія статей дается учащимся гораздо легче. Относительная легкость усвоенія статей при руководствѣ аналитическимъ пріемомъ зависитъ отъ болѣе естественнаго хода въ усвоеніи учащимися мыслей, служащихъ содержаніемъ статьи: сначала по этому пріему учащимися усвоиваются отдѣльныя мысли въ каждой части, потомъ,—образующаяся изъ нихъ общая мысль также каждой части статьи и, наконецъ, какъ результатъ усвоенія въ связномъ видѣ общихъ мыслей, соотвѣтствующихъ главнымъ частямъ статьи,—основная мысль ея.

Синтетическій пріемъ воспроизведенія статей умѣстенъ только послѣ значительнаго навыка учащихся въ усвоеніи читаемаго и притомъ примѣнительно къ легкимъ

по содержанію статьямъ. Въ противномъ же случаѣ примѣненіе его можетъ вызвать затрудненіе при воспроизведеніи учащимися основной мысли статьи и общихъ мыслей каждой ея части безъ предварительнаго усвоенія частныхъ мыслей. Вмѣстѣ съ тѣмъ, воспроизведеніе общихъ мыслей статьи безъ усвоенія образующихъ ихъ частныхъ мыслей можетъ повлечь за собою ослабленіе интереса со стороны учащихся къ усвоенію послѣднихъ мыслей и вызвать въ нихъ наклонность вообще къ поверхностному чтенію.

Такъ какъ объясненіе учителемъ статей и воспроизведеніе учащимися ихъ содержанія представляетъ самую серьезную сторону объяснительнаго чтенія и такъ какъ успѣхъ того и другого дѣла зависитъ главнымъ образомъ отъ болѣе или менѣе тактичнаго веденія ихъ учителемъ, то на него падаетъ отвѣтственность въ серьезной подготовкѣ къ этому занятію: онъ самъ, предварительно предъ объяснительнымъ чтеніемъ статьи, долженъ ознакомиться съ содержаніемъ ея и тщательно подготовить вопросы, исчерпывающіе ея содержаніе.

При этомъ учителю слѣдуетъ имѣть въ виду, что на первыхъ ступеняхъ веденія объяснительнаго чтенія предлагаемые имъ наводящіе вопросы должны исчерпывать всѣ подробности содержанія статьи; вмѣстѣ съ тѣмъ, эти вопросы должны быть выражаемы въ наиболѣе опредѣленной словесной формѣ, чтобы учащіеся могли обратить ихъ въ отвѣтную форму съ прибавленіемъ одного-двухъ словъ. На второй ступени обученія при веденіи объяснительнаго чтенія статей кругъ вопросовъ учителя долженъ быть ограниченнѣе какъ въ количественномъ отношеніи, такъ и со стороны словеснаго выраженія, т.-е. вопросы должны имѣть болѣе общій характеръ, съ устраненіемъ въ нихъ не представляющихъ для учащихся особаго интереса подробностей содержанія статьи, а также они должны быть выражаемы въ болѣе краткой и сжатой формѣ. Взамѣнъ этого отвѣты учащихся должны имѣть болѣе сложный и самостоятельный по своей словесной

формѣ характеръ. Такимъ образомъ, учитель при веденіи объяснительнаго чтенія, по мѣрѣ навыка учащихся въ усвоеніи читаемаго, постепенно сокращаетъ свое активное участіе въ руководствѣ ихъ при объясненіи статей и воспроизведеніи содержанія ихъ, предоставляя учащимся все болѣе и болѣе возможности для самостоятельности какъ въ логическомъ отношеніи, такъ и со стороны словеснаго выраженія.

Пересказъ учащимися прочитанныхъ и объясненныхъ статей можетъ быть производимъ въ разныхъ видахъ. Различаются слѣдующіе виды пересказа статей.

1. Буквальный или близкій къ тексту статьи пересказъ. Это такой пересказъ, при которомъ учащіеся пользуются преимущественно книжными словами и выраженіями. Онъ примѣнимъ на первой ступени веденія объяснительнаго чтенія, когда собственная рѣчь дѣтей еще бѣдна, и потому они не въ состояніи облекать воспринятыя изъ статей мысли въ болѣе или менѣе самостоятельную, оригинальную словесную форму.

2. Свободный пересказъ, передаваемый своими словами, въ которомъ преобладаютъ собственныя слова и выраженія пересказчика надъ воспринятыми изъ книжнаго текста. Этотъ видъ пересказа возможенъ только послѣ значительной практики въ словесномъ воспроизведеніи прочитаннаго, когда рѣчь учащихся окрѣпнетъ и разовьется до возможности выражать доступныя мысли безъ особаго затрудненія.

И тотъ и другой изъ указанныхъ видовъ пересказа имѣетъ свои полезныя стороны при своевременномъ пользованіи ими. Полезно на первое время практиковать близкій къ книжному тексту пересказъ, такъ какъ онъ вполнѣ соотвѣтствуетъ особому характеру дѣтской воспріимчивости—схватывать изъ прочитаннаго вмѣстѣ съ мыслями соотвѣтствующія имъ книжныя выраженія и, вмѣстѣ съ тѣмъ, способствуетъ развитію и обогащенію рѣчи учащихся въ лексикальномъ и фразеологическомъ отношеніяхъ. Но употребленіе книжныхъ словъ и выраженій не слѣдуетъ вводить въ при-

вычку учащихся; въ противномъ случаѣ это можетъ выработать въ дѣтяхъ до нѣкоторой степени пассивное отношеніе ихъ къ книжному тексту и задержать развитіе ихъ собственной рѣчи. Поэтому учителю при воспроизведеніи учащимися прочитаннаго слѣдуетъ постепенно упражнять ихъ въ замѣнѣ книжныхъ словъ и выраженій иными, соотвѣтствующими по своему значенію понятіямъ и мыслямъ, выражаемымъ въ книжномъ текстѣ. Этимъ путемъ учитель выработаетъ въ учащихся навыкъ болѣе или менѣе свободно и легко обращаться съ живымъ словомъ.

3. Подробный пересказъ, которымъ исчерпывается содержаніе статьи со всѣми входящими въ ея составъ частными мыслями.

4. Сжатый или сокращенный пересказъ, въ которомъ воспроизводятся лишь общія мысли статьи, соотвѣтствующія содержанію ея главныхъ частей, съ устраненіемъ второстепенныхъ и частныхъ мыслей.

Подробный пересказъ гораздо легче сжатаго, такъ какъ при помощи его содержаніе статьи воспроизводится до нѣкоторой степени пассивно, въ томъ неприкосновенномъ видѣ, въ какомъ она изложена составителемъ, почему этотъ пересказъ практикуется на первыхъ ступеняхъ веденія объяснительнаго чтенія.

Сжатый пересказъ представляетъ для дѣтей болѣе затрудненій, такъ какъ при этомъ пересказѣ требуется воспроизведеніе только главныхъ мыслей статьи, съ устраненіемъ второстепенныхъ ея мыслей, а для этого пересказчикъ долженъ разобраться между тѣми и другими мыслями, отдѣлить въ своемъ умѣ существенное отъ несущественнаго, что представляетъ для учащихся нелегкую мыслительную работу. Поэтому сжатый пересказъ статей производится уже послѣ значительнаго упражненія учащихся въ подробномъ пересказѣ ихъ. При этомъ условіи упражненіе учащихся въ сжатомъ пересказѣ статей, несмотря на относительную трудность для дѣтей этой работы, имѣетъ благотворное вліяніе на ихъ умственное развитіе, служа толчкомъ для ихъ мыслительной самодѣятельности; вмѣстѣ съ тѣмъ, этотъ

пересказъ способствуетъ болѣе отчетливому и толковому усвоенію содержанія статей.

Сжатый пересказъ практикуется и безъ предварительнаго подробнаго пересказа частью при чтеніи прозаическихъ статей на послѣдней ступени обученія, когда учащіеся при помощи подробнаго пересказа ихъ уже пріобрѣтутъ навыкъ разбираться между главными и второстепенными мыслями статей, и главнымъ образомъ— при чтеніи стихотвореній и вообще поэтическихъ статей, которыя трудно поддаются подробному воспроизведенію. Примѣнительно къ художественнымъ, поэтическимъ статьямъ подробный пересказъ представляется излишнимъ, такъ какъ въ нихъ, въ противоположность прозаическимъ статьямъ, изображающимъ нераздѣльно главные и второстепенные признаки предмета, обыкновенно обозначаются только главныя, типичныя его качества и притомъ нерѣдко иносказательною рѣчью, которую воспроизводить во всей ея полнотѣ и цѣльности для дѣтей затруднительно и нецѣлесообразно.

5. Пересказъ въ порядкѣ, соотвѣтствующемъ изложенію статьи. При этомъ пересказѣ мысли, служащія содержаніемъ статьи, воспроизводятся въ той же послѣдовательности, въ какой онѣ расположены въ статьѣ.

6. Пересказъ въ измѣненномъ порядкѣ. Въ этомъ пересказѣ мысли, содержащіяся въ статьѣ, воспроизводятся въ другомъ порядкѣ сравнительно съ расположеніемъ ихъ въ статьѣ.

Пересказъ статей безъ измѣненія порядка въ расположеніи мыслей, конечно, гораздо легче, чѣмъ пересказъ въ измѣненномъ порядкѣ, и потому онъ практикуется на первыхъ ступеняхъ веденія объяснительнаго чтенія. Въ противоположность ему пересказъ съ измѣненіемъ порядка въ расположеніи мыслей требуетъ мыслительной самодѣятельности учащихся, а потому онъ весьма полезенъ для ихъ умственнаго развитія и можетъ имѣть мѣсто только послѣ упражненій въ пересказѣ перваго вида.

Послѣдній видъ пересказа примѣняется только къ описательнымъ статьямъ, такъ какъ изображаемыя въ

нихъ качества предметовъ могутъ быть располагаемы въ той или другой системѣ въ зависимости отъ различныхъ точекъ зрѣнія на самый предметъ; статьи же, представляющія форму разсказовъ, въ которыхъ изображаются происшествія или событія изъ жизни людей, могутъ быть излагаемы только въ хронологической послѣдовательности, и потому пересказъ въ измѣненномъ порядкѣ къ нимъ не можетъ быть примѣнимъ.

Чтобы научить дѣтей систематической и логически стройной передачѣ содержанія прочитанныхъ статей, слѣдуетъ на второй ступени обученія упражнять ихъ, послѣ прочтенія и объясненія статей, въ разборѣ послѣднихъ со стороны плана, т.-е. послѣдовательнаго расположенія ихъ частей.

Построеніе плана статей производится обыкновенно по синтетическому пріему, т.-е. сначала въ немъ наивозможно кратко обозначается основная мысль статьи, затѣмъ также кратко обозначаются главныя ея части и при каждой изъ послѣднихъ — входящія въ ихъ составъ второстепенныя части.

Пріучая къ составленію плановъ статей, учитель при анализѣ содержанія послѣднихъ вводитъ въ сознаніе учащихся, что каждая статья, какъ бы она ни была объемиста или коротка, заключаетъ въ себѣ основную мысль, т.-е. извѣстный взглядъ, точку зрѣнія на предметъ, проводимую писателемъ черезъ всю статью, и что основная мысль статьи составляетъ ея душу, фокусъ, въ которомъ сходятся и отъ котораго имѣютъ отправленіе всѣ мысли, входящія въ составъ статьи, почему ею опредѣляется кругъ мыслей, составляющихъ содержаніе статьи, и самый порядокъ расположенія ихъ въ статьѣ.

Отмѣчая предъ учениками основную мысль той или другой статьи, учитель также обращаетъ ихъ вниманіе на то, что эта мысль при развитіи ея въ каждой статьѣ

развѣтвляется на вытекающія изъ нея главныя и второстепенныя или частныя мысли, которыя служатъ для развитія ея.

При раздѣленіи статьи на части для составленія плана учитель также вводитъ учащихся въ пониманіе того, что дѣленіе статьи на части зависитъ или отъ наиболѣе характерныхъ признаковъ описываемаго предмета[1]) или отъ того, какъ постепенно развивается предметъ[2]) или дѣйствіе[3]), изображаемые въ статьяхъ, и какія съ ними бываютъ измѣненія.

Кромѣ того, при распредѣленіи частей статьи въ извѣстномъ порядкѣ учитель выясняетъ учащимся внутреннюю, логическую связь между ними, обращая ихъ вниманіе на то, что каждая часть, вытекая изъ предыдущей части, въ то же время сама служитъ основаніемъ, переходною или посредствующею ступенью для послѣдующихъ частей той же статьи.

Разработка плановъ статей сначала производится устно. Послѣ устной разработки плана или же совмѣстно съ устной разработкой его учитель на первыхъ порахъ самъ пишетъ его на классной доскѣ или же заставляетъ это сдѣлать одного изъ учениковъ, при чемъ главныя части обыкновенно обозначаются прописными буквами, второстепенныя части — арабскими цыфрами, а третьестепенныя—строчными буквами; ученики же постепенно, по мѣрѣ написанія учителемъ или однимъ изъ нихъ плана на доскѣ, заносятъ его въ свои тетради.

Послѣ усвоенія формальной стороны плана при разборѣ нѣсколькихъ статей, записываніе его на классной доскѣ становится излишнимъ, и учащіеся при дальнѣйшемъ объяснительномъ чтеніи статей излагаютъ планы

---

[1]) Въ описательныхъ статьяхъ; напр., при описаніи дерева: корни, стволъ, сучья и вѣтви; при описаніи дома: фундаментъ, стѣны, полъ, потолокъ, крыша.

[2]) Также въ описательныхъ статьяхъ; напр., постепенный ростъ дерева, постройка дома, наступленіе весны и проч.

[3]) Въ повѣствовательныхъ статьяхъ; напр., принятіе христіанства княземъ Владиміромъ, поѣздка Ильи Муромца въ Кіевъ изъ родного села Карачарова и проч.

въ своихъ тетрадяхъ попутно съ устной разработкой ихъ.

Для примѣра приведемъ планы двухъ статей.

Планъ статьи С. Аксакова „Вскрытіе рѣки".

Основная мысль: Картина рѣки послѣ вскрытія ея весной, по сравненію съ состояніемъ ея въ зимнее время.

А. Любовь русскаго народа къ наблюденію за разливомъ полой воды.

1. Любовь сельскихъ жителей къ наблюденію за разливомъ рѣки.

а) Быстрое распространеніе по селу вѣсти о вскрытіи рѣки; б) также быстрое выступленіе послѣ этого на берегъ рѣки всѣхъ жителей села; в) продолжительное и внимательное наблюденіе ими движенія льда; г) сопровожденіе предположеніями и веселыми возгласами движеній льда.

2. Любовь къ тому же городскихъ жителей.

а) Наполненіе народомъ береговъ и мостовъ при вскрытіи рѣки въ какомъ-либо городѣ и въ частности въ Москвѣ при вскрытіи Москвы-рѣки; б) созерцаніе народомъ въ теченіе всего дня пополнѣвшей рѣки.

Б. Величественный и поразительный видъ большой рѣки послѣ ея вскрытія.

1. Неподвижное состояніе рѣки въ зимнее время.

а) Соединеніе рѣки зимой съ прилегающими къ ней мѣстностями; б) образованіе на ея поверхности снѣжныхъ сугробовъ и проложеніе дорогъ; в) хожденіе и ѣзда по ней, какъ по сухому мѣсту; г) почти полное забвеніе людьми о существованіи рѣки.

2. Быстрое превращеніе неподвижнаго снѣжнаго пространства въ движущуюся колоссальную массу.

а) Первый моментъ ея движенія (шевеленіе, отдѣленіе отъ береговъ и подвижка); б) неудержимое движеніе всей поверхности рѣки съ находившимися на ней въ моментъ отдѣленія отъ береговъ предметами.

В. Разливъ рѣчной воды по лугамъ послѣ прохода льда.

1. Стройное движеніе всей безраздѣльной ледяной массы по руслу рѣки.

а) Спокойное движеніе снѣжной и ледяной массы; б) нарушеніе по временамъ спокойнаго движенія ея глухимъ, но грознымъ шумомъ и скрипомъ.

2. Образованіе ледяныхъ глыбъ.

а) Потрескиваніе ледяной массы и образованіе глыбъ;

б) вставаніе ледяныхъ глыбъ на дыбы вслѣдствіе выпиранія ихъ вверхъ другими глыбами; в) продолженіе движенія ихъ.

3. Обмельчаніе и исчезновеніе льдинъ.

4. Прибыль и подъемъ послѣ того воды въ рѣкѣ и разлитіе ея по лугамъ.

Планъ статьи „Осень", помѣщенной въ I части книги Д. Тихомирова „Вешніе Всходы", стр. 134.

А. Дѣйствіе солнца и атмосферныя явленія съ наступленіемъ осени.

1. Начало осени.
2. Дѣйствіе солнца.
   а) Менѣе продолжительное пребываніе его на небѣ; б) убыль дней; в) косое паденіе лучей на землю; г) сырость и охлажденіе воздуха.
3. Частые вѣтры.
4. Паденіе дождей.

Б. Состояніе растеній.

1. Обсѣмененіе ихъ.
2. Увяданіе травъ и цвѣтовъ.
3. Поблеклость и паденіе древесныхъ листьевъ.

В. Состояніе животнаго царства.

1. Насѣкомыя.
   а) Оставленіе ими потомства; б) умираніе.
2. Перелетныя птицы; отлетъ ихъ.
3. Звѣри.
   а) Выращиваніе дѣтенышей; б) приготовленіе себя къ зимѣ.

Г. Занятія крестьянина.

1. Сборъ плодовъ въ садахъ.
2. Сборъ овощей въ огородахъ.
3. Окончательная уборка хлѣба.
   а) Окончаніе перевозки его въ гумна; б) молотьба.
4. Заботы хозяевъ о избавленіи отъ предстоящаго холода.
   а) Поправка избъ и дворовъ; б) обезпеченіе себя теплымъ платьемъ и обувью.

Д. Приготовленіе всѣхъ къ встрѣчѣ зимы.

Подготовивши учащихся въ составленіи плановъ статей безъ измѣненія порядка содержанія, учитель упражняетъ ихъ въ составленіи плановъ въ измѣненномъ порядкѣ, при чемъ онъ во всѣхъ случаяхъ при разработкѣ и составленіи плановъ направляетъ работу учениковъ наводящими вопросами, предоставляя имъ возможную умственную самодѣятельность.

При веденіи упражненій въ составленіи плановъ статей въ измѣненномъ порядкѣ, какъ и при устномъ пересказѣ статей въ томъ же измѣненномъ порядкѣ, учитель долженъ имѣть въ виду, что эти упражненія примѣнимы, какъ было уже указано ранѣе, только къ описательнымъ статьямъ, въ которыхъ порядокъ расположенія признаковъ изображаемаго предмета можетъ быть видоизмѣняемъ въ соотвѣтствіи съ измѣненіемъ основной мысли статьи.

Для примѣра приведемъ вкратцѣ два плана вышеуказанной статьи С. Аксакова „Вскрытіе рѣки“ въ измѣненномъ порядкѣ.

Въ основѣ содержанія этой статьи Аксакова поставленъ вопросъ, почему русскій народъ такъ любитъ любоваться разливомъ рѣки. Этой основной задачей автора и опредѣляется порядокъ расположенія сужденій въ статьѣ и дѣленіе ея на три главныя части: а) сначала говорится о наличности этой самой любви русскаго народа, б) затѣмъ раскрываются величественныя и поразительныя для взора картины движенія въ рѣкѣ всей нераздѣльной ледяной массы и раздробленныхъ ледяныхъ глыбъ, а также—в) разлива воды по лугамъ.

Въ основу того же описанія можно поставить другую точку зрѣнія: контрастъ, противоположность между неподвижнымъ состояніемъ рѣки зимою и подвижнымъ состояніемъ ея весною, послѣ вскрытія. Въ этомъ случаѣ въ описаніи будутъ заключаться, вмѣсто трехъ, двѣ главныя части: картина рѣки въ зимнее время и картина ея весною, въ ближайшее время послѣ вскрытія.

Можно въ основу того же описанія поставить третью точку зрѣнія, именно: постепенныя видоизмѣненія рѣки послѣ ея вскрытія. Въ данномъ случаѣ описаніе будетъ состоять изъ слѣдующихъ трехъ главныхъ частей: а) картина движенія по руслу рѣки, послѣ ея вскрытія, всей нераздѣльной громадной ледяной массы, б) движеніе образовавшихся изъ этой громадной массы льдинъ различной величины и в) картина разлитія воды по прилегающимъ низменнымъ мѣстностямъ.

Видоизмѣненіе плана статьи Тихомірова „Осень“ („Вешніе всходы“, I, стр. 134).

Основною мыслью этой статьи, какъ мы знаемъ, служитъ изображеніе состоянія природы и человѣка осенью. Въ соотвѣтствіи съ этою мыслью въ статьѣ на первомъ планѣ стоитъ описаніе осенней природы, окружающей человѣка (дѣйствіе солнца, вѣтровъ, дождей, состояніе

растеній и животнаго царства) и второе мѣсто занимаетъ описаніе занятій крестьянина осенью.

Если же мы, наоборотъ, поставимъ въ статьѣ на первомъ планѣ изображеніе состоянія человѣка осенью, а на второмъ— состояніе природы въ то же время года, то и планъ статьи видоизмѣнится въ соотвѣтствіи съ этою мыслью, и тогда описаніе занятій крестьянина будетъ составлять первую половину статьи, а описаніе природы въ томъ же послѣдовательномъ порядкѣ вторую ея половину.

Послѣ указанныхъ упражненій учащихся въ составленіи плановъ подъ непосредственнымъ руководствомъ учителя они практикуются въ самостоятельномъ обдумываніи и составленіи плановъ статей какъ въ устной, такъ и письменной формѣ.

---

7. Пересказъ безъ измѣненія формы изложенія статьи. Это—такой пересказъ, когда при веденіи его выдерживается присвоенная статьѣ составителемъ ея монологическая или діалогическая форма изложенія.

8. Пересказъ съ измѣненіемъ формы изложенія статьи; при веденіи его разговорная форма статьи измѣняется въ монологическую форму и частью наоборотъ.

Пересказъ безъ измѣненія формы изложенія, какъ болѣе легкій, примѣняется предпочтительнѣе предъ пересказомъ съ измѣненіемъ формы изложенія статьи; но для развитія въ учащихся большаго навыка и оборотливости въ стилистическомъ отношеніи полезно прибѣгать къ послѣднему виду пересказа.

При веденіи пересказовъ статей въ измѣненной формѣ изложенія учителю нужно имѣть въ виду слѣдующее: а) описательныя статьи, изложенныя въ монологической формѣ, не могутъ быть измѣняемы при пересказѣ ихъ въ діалогическую форму; б) повѣствовательныя же статьи, изложенныя въ монологической формѣ, напр., историческіе разсказы, могутъ быть при пересказѣ видоизмѣняемы въ разговорную форму въ томъ случаѣ, если въ нихъ словами автора выражаются мысли, а не дѣй-

ствія изображаемыхъ лицъ; в) повѣствовательныя статьи, изложенныя въ діалогической формѣ, всегда при пересказѣ могутъ быть излагаемы въ монологической формѣ, при чемъ въ этомъ случаѣ разсказчикъ, вмѣсто воспроизведенія рѣчи фигурирующихъ въ разсказѣ лицъ, передаетъ ихъ мысли отъ своего имени. Такіе разсказы со второй ступени веденія объяснительнаго чтенія слѣдуетъ предпочтительнѣе излагать, при воспроизведеніи ихъ содержанія, въ монологической формѣ.

Видоизмѣненіе общихъ пріемовъ объясненія и пересказа статей сообразно съ ихъ видовыми особенностями.

Всѣ статьи въ начальныхъ хрестоматіяхъ для класснаго чтенія по своему содержанію и литературной формѣ раздѣляются на два главныхъ рода: 1) описанія или, какъ ихъ называетъ Ушинскій, „дѣловыя статьи", заключающія въ себѣ изображеніе чувственныхъ предметовъ и явленій природы, окружающихъ людей въ ихъ жизни, и 2) повѣствованія или бытовые разсказы, изображающіе современную и историческую жизнь людей въ ея различныхъ проявленіяхъ и имѣющіе нерѣдко нравоучительный характеръ; частью же въ нихъ изображается жизнь животныхъ.

При чтеніи описательныхъ статей главное вниманіе обращается на усвоеніе учащимися качествъ изображаемыхъ чувственныхъ предметовъ, чтобы довести ихъ до яснаго пониманія предметовъ.

Большинство этихъ предметовъ извѣстно дѣтямъ изъ ихъ непосредственныхъ наблюденій въ дошкольномъ возрастѣ; но свѣдѣнія о нихъ у дѣтей обыкновенно бываютъ не полны и безпорядочны вслѣдствіе ихъ ограниченной наблюдательности и недостаточной умственной сосредоточности. Чтеніе же описательныхъ статей, сопровождаемое объясненіями учителя, сообщаетъ учащимся болѣе отчетливыя и упорядоченныя свѣдѣнія о предметахъ и явленіяхъ природы, научая ихъ понимать извѣстное соотношеніе и связь между признаками одного и того же предмета, отдѣлять главные его признаки отъ второстепенныхъ, а также находить сходство и различіе между отдѣльными предметами.

Такимъ образомъ, чтеніе этихъ статей, побуждая дѣтей ближе приглядываться къ окружающимъ ихъ предметамъ и изучать ихъ точнѣе, опредѣленнѣе, прежде всего способствуетъ развитію ихъ познавательной способ-

ности по отношенію къ чувственному міру. Вмѣстѣ съ тѣмъ, объяснительное чтеніе этихъ статей заключаетъ въ себѣ немало матеріала для развитія разсудочной способности учащихся, такъ какъ возбуждаетъ ихъ мыслительную дѣятельность при сопоставленіи, подъ руководствомъ учителя, частей, качествъ и дѣйствій одного и того же предмета, а также при сравненіи его съ однородными предметами, при отнесеніи его къ извѣстному виду и роду предметовъ, при указаніи приносимой имъ пользы или вреда и проч.

Кромѣ того, описательныя статьи при начальномъ упражненіи дѣтей въ объяснительномъ чтеніи полезны въ томъ отношеніи, что, благодаря этимъ статьямъ, они пріобрѣтаютъ новыя для нихъ знанія о природѣ, такъ какъ въ составъ ихъ входятъ статьи съ содержаніемъ по природовѣдѣнію, географіи и отечественной исторіи, и для тѣхъ дѣтей, обученіе которыхъ ограничивается начальной школой, эти статьи служатъ почти единственнымъ источникомъ, изъ котораго они почерпываютъ хотя бы отрывочныя свѣдѣнія по указаннымъ отраслямъ знанія.

Несмотря на указанную полезность, описательныя прозаическія статьи, какъ матеріалъ для дѣтскаго чтенія, имѣютъ и свой недостатокъ: онѣ не особенно занимательны для дѣтей, потому что въ нихъ сообщаются нерѣдко сухія свѣдѣнія о природѣ, дающія мало пищи чувству и воображенію, какъ наиболѣе реагирующимъ способностямъ дѣтской души. Имѣя это въ виду, учитель при объясненіи описательныхъ статей долженъ вызывать въ дѣтяхъ случайно воспринимаемыя ими ранѣе непосредственныя впечатлѣнія по поводу изображаемыхъ въ статьяхъ предметовъ и пользоваться этими впечатлѣніями для возбужденія въ нихъ чувства и воображенія. Съ этою цѣлью онъ долженъ выбирать для класснаго чтенія, на ряду съ прозаическими, и художественныя описанія, въ которыхъ явленія природы изображаются яркими красками, возбуждающими чувство и воображеніе дѣтей.

При объяснительномъ чтеніи описательныхъ статей наиболѣе примѣнимы слѣдующіе пріемы:

1. Предварительная предъ чтеніемъ статьи бесѣда учителя съ учениками съ цѣлью оживленія въ нихъ непосредственныхъ впечатлѣній по поводу изображаемаго въ статьѣ предмета, воспринимаемыхъ ими ранѣе при встрѣчѣ съ предметомъ и наблюденіи его.

2. Примѣненіе для той же цѣли, а также для возбужденія въ дѣтяхъ воображенія по поводу ненаблюдаемыхъ ими ранѣе предметовъ, метода нагляднаго обуче-

пія, въ смыслѣ показыванія имъ соотвѣтствующихъ наглядныхъ пособій, въ родѣ картинъ, чертежей, чучелъ, географическихъ картъ и проч.

3. Краткое сообщеніе учащимся полезныхъ практическихъ свѣдѣній относительно того или другого предмета или явленія природы и однородныхъ съ нимъ явленій въ связи съ данными, заключающимися въ прочитанной статьѣ.

4. Дѣленіе статьи на части и составленіе ея плана въ связи съ основною мыслью статьи. Необходимость разработки въ этомъ послѣднемъ отношеніи описательныхъ статей вызывается тѣмъ соображеніемъ, что порядокъ мыслей въ нихъ обусловливается тою или другою точкою зрѣнія на предметъ, безъ опредѣленія которой учащимся трудно оріентироваться въ послѣдовательномъ пересказѣ статьи.

5. Описательныя статьи даютъ богатый матеріалъ для примѣненія умственно-практическихъ упражненій: кромѣ разработки плана прочитанныхъ описаній и притомъ съ разными измѣненіями его, сюда относятся различныя комбинаціи заключающихся въ нихъ знаній, начиная съ простого перечисленія качествъ даннаго предмета, измѣненій его въ зависимости отъ перемѣны времени и обстановки и кончая сравненіемъ предмета съ другими предметами въ связи съ прежде прочитанными однородными по содержанію статьями или же на основаніи личныхъ наблюденій учащихся.

Такъ, напр., передъ чтеніемъ статьи С. Аксакова „Сѣнокосъ" учитель спрашиваетъ дѣтей, бывали ли они когда-нибудь на сѣнокосѣ, и давшихъ утвердительный отвѣтъ проситъ кратко разсказать, какія же именно работы производятся во время уборки сѣна. Послѣ этого учитель показываетъ учащимся имѣющуюся въ его распоряженіи картину сѣнокоса, которую они кратко описываютъ по вопросамъ учителя.

Послѣ прочтенія и пересказа этой статьи учитель предлагаетъ дѣтямъ вопросы съ цѣлью сообщенія имъ практическихъ свѣдѣній, связанныхъ съ сѣнокосомъ: Въ какихъ мѣстахъ, возвышенныхъ или низменныхъ, лучше выростаетъ трава? Въ какой періодъ роста травы слѣдуетъ косить ее? Для чего сельскимъ хозяевамъ нужно сѣно и какое несчастіе они терпятъ при плохомъ урожаѣ травы? Кромѣ растущей въ лугахъ травы, можно ли разводить „кормовыя" травы при помощи посѣва (травосѣяніе) и какія изъ этихъ травъ наиболѣе извѣстны?

Въ связи съ этой статьей дѣтямъ могутъ быть предложены, кромѣ составленія плана, слѣдующія устныя и пись-

менныя умственно-практическія упражненія: 1. Перечесть въ порядкѣ времени другія полевыя работы, о которыхъ упоминаетъ Аксаковъ въ статьѣ („Эта работа, одна изъ тѣхъ крестьянскихъ полевыхъ работъ, которой я до тѣхъ поръ еще не видывалъ, понравилась мнѣ больше всѣхъ“). 2. Перечесть всѣ земледѣльческія орудія, которыя употребляютъ крестьяне при разныхъ полевыхъ работахъ. 3. Какъ названы въ статьѣ крестьяне, косившіе траву, и какъ называютъ тѣхъ крестьянъ, которые пашутъ, боронятъ землю, засѣваютъ ее зернами, жнутъ и вяжутъ хлѣбъ и молотятъ его? 4. Назвать наиболѣе извѣстные цвѣты, которые появляются лѣтомъ въ лугахъ, и указать, какую каждый изъ нихъ имѣетъ окраску. 5. Назвать нѣсколько птичекъ и насѣкомыхъ, которыя живутъ въ луговой травѣ, и указать, чѣмъ онѣ оживляютъ лугъ. 6. Обозначить видъ луга весною, послѣ появленія въ немъ травы, видъ его лѣтомъ, предъ сѣнокосомъ, и послѣ уборки сѣна. 7. Что болѣе привлекательно для взора и обонянія человѣка, — поле, засѣянное хлѣбомъ, или лугъ, покрытый травой?

Относительно слога прозаическихъ описательныхъ статей нужно сказать, что онъ отличается точностью, простотою и безыскусственностью, такъ какъ лишенъ стилистическихъ украшеній. Этими качествами слогъ описательныхъ статей приближается къ языку, употребляемому въ обыденной, практической жизни, и долженъ имѣть свое благотворное вліяніе на развитіе рѣчи дѣтей.

При чтеніи повѣствовательныхъ статей, изображающихъ современную и историческую жизнь людей, а также жизнь животныхъ съ ихъ разнообразными инстинктивными проявленіями, главное вниманіе обращается на усвоеніе учащимися нравственныхъ истинъ, лежащихъ въ основѣ большей части этихъ статей, и потому онѣ имѣютъ главнымъ образомъ нравственно-воспитательное значеніе, именно—возбужденіе и укрѣпленіе въ учащихся сочувствія, отзывчивости къ добру и отрицательнаго отношенія ко злу.

Усвоеніе дѣтьми нравственныхъ истинъ, выражаемыхъ въ этихъ статьяхъ, обусловливается не только дѣятельностью ихъ разсудка, но воспринятіемъ сердца, чувствовательной способностью. Одно разсудочное усвоеніе нравственныхъ истинъ не достигаетъ указанной нравственно-воспитательной цѣли, такъ какъ не можетъ сообщить дѣтямъ влеченія къ свѣтлымъ нравственнымъ началамъ, которое пріобрѣтается, главнымъ образомъ, возбужденіемъ въ этомъ направленіи сердечной дѣятельности. Въ жизни нерѣдко встрѣчаются люди, легко отличающіе добро отъ зла,

но безразлично относящіеся къ тому и другому, такъ какъ они восприняли нравственныя начала только разсудочно, а не сердечною стороною своей души (Чичиковъ, Печоринъ, Мазепа).

Имѣя это въ виду, учитель не только долженъ помочь учащимся, путемъ наводящихъ вопросовъ, вывести извѣстную нравственную истину изъ прочитаннаго разсказа, какъ результатъ, итогъ его содержанія, и выразить ее въ соотвѣтствующей словесной формѣ, но также дать имъ возможность разобраться въ нравственныхъ качествахъ героевъ разсказа, вызывая въ дѣтяхъ, съ одной стороны, сочувственное отношеніе, участіе къ тѣмъ изъ нихъ, которые по своимъ поступкамъ являются поборниками свѣтлыхъ нравственныхъ началъ, и съ другой стороны — несочувствіе къ тѣмъ, которые нарушаютъ эти начала, дѣйствуютъ вопреки имъ.

Кромѣ того, для закрѣпленія не только въ умѣ, но и въ сердцѣ дѣтей извѣстной нравственной истины, лежащей въ основѣ содержанія разсказа, учитель также наводящими вопросами помогаетъ имъ примѣнить данную нравственную истину къ однороднымъ случаямъ изъ жизни людей, извлекая для этого матеріалъ изъ прежде прочитанныхъ статей или же изъ самой жизни, близкой по своему характеру къ сферѣ, окружающей дѣтей.

При объясненіи дѣтямъ, напр., разсказа Тургенева „Воробей“ учитель обращаетъ ихъ вниманіе на силу самоотверженной любви стараго воробья къ своему птенцу, выразившуюся въ защитѣ имъ послѣдняго отъ нападенія охотничьей собаки, несмотря на грозившую ему самому гибель въ далеко неравной борьбѣ съ врагомъ.

Въ данномъ случаѣ слѣдуетъ также отмѣтить предъ дѣтьми полную противоположность между самоотверженнымъ старымъ воробьемъ и безжалостно-хищною собакой, не погнушавшейся было уничтожить еще неоперившагося, совершенно беззащитнаго птенчика.

Для большаго запечатлѣнія въ дѣтяхъ чувства самоотверженной любви къ ближнимъ, выражаемаго въ указанномъ разсказѣ Тургенева, учитель далѣе наводитъ ихъ вопросами на указаніе однородныхъ случаевъ въ жизни людей, напр.: родители, а иногда чужіе люди, съ явною опасностью для себя бросаются чрезъ огонь для спасенія оставленныхъ въ загорѣвшемся домѣ дѣтей; сторонніе люди бросаются иногда въ рѣку для спасенія утопающаго въ ней человѣка; во время опасныхъ эпидемическихъ болѣзней врачи и родственники окружаютъ попеченіями больныхъ съ явною опасностью для своей жизни и проч.

Для той же цѣли полезно прочесть, послѣ усвоенія учащимися содержанія того или другого разсказа, другой аналогичный по выраженію нравственной истины разсказъ Напр., послѣ объяснительнаго чтенія указаннаго разсказа Тургенева цѣлесообразно избрать для прочтенія въ классѣ разсказъ С. Аксакова (изъ „Воспоминаній“), описывающій опасную поѣздку его матери во время весенней распутицы изъ с. Аксакова (Бугурусланскаго уѣзда, Самарской губ.) въ Казань къ больному сыну, обучавшемуся тамъ въ гимназіи.

Преслѣдуя при объясненіи нравственныхъ истинъ, содержащихся въ разсказахъ, воспитательную цѣль, учитель въ своихъ бесѣдахъ съ дѣтьми долженъ быть наивозможно осмотрительнымъ и осторожнымъ.

а) Не слѣдуетъ при бесѣдахъ вдаваться въ отвлеченную искусственную мораль, не представляющую интереса для дѣтей и не имѣющую въ большинствѣ случаевъ воспитательнаго значенія (басня Крылова „Котъ и поваръ“).

б) Не слѣдуетъ также направлять дѣтей къ порицанію порочныхъ героевъ разсказовъ и вызывать въ нихъ недобрыя чувства: возбуждая симпатіи дѣтей къ нравственнымъ героямъ, учитель, съ другой стороны, долженъ воспитывать въ нихъ сожалѣніе къ отрицательнымъ героямъ, обращая вниманіе юныхъ слушателей на тотъ вредъ, который эти герои нерѣдко приносятъ своими дурными дѣйствіями не только другимъ людямъ, но и самимъ себѣ.

в) При приведеніи въ этихъ случаяхъ примѣровъ изъ жизни учитель обязанъ щадить личное самолюбіе самихъ дѣтей, ихъ товарищей и вообще извѣстныхъ имъ людей, которыхъ онъ не долженъ касаться въ своихъ бесѣдахъ съ учащимися.

При объяснительномъ чтеніи нравоучительныхъ разсказовъ должны быть соблюдаемы три ступени. Первую ступень представляетъ усвоеніе дѣтьми содержанія разсказа и устное воспроизведеніе его, производимыя послѣ прочтенія его и объясненія учителемъ непонятныхъ въ немъ словъ и выраженій. Вторая ступень заключается въ опредѣленіи основной нравственной истины, проводимой въ разсказѣ, въ краткомъ словесномъ воспроизведеніи ея и въ указаніи отношенія къ данной нравственной истинѣ дѣйствующихъ лицъ разсказа. Третью и конечную ступень составляетъ примѣненіе нравственной истины къ однохарактернымъ

случаямъ, образующимся въ запасѣ у дѣтей или путемъ классного и домашняго чтенія въ предшествующее время подобныхъ разсказовъ или же путемъ ихъ наблюденій надъ окружающею жизнью.

На первыхъ порахъ объяснительнаго чтенія нравоучительныхъ разсказовъ учитель ограничивается только двумя первыми ступенями объясненія, чтобы имѣть возможность ознакомить дѣтей съ большимъ количествомъ этихъ разсказовъ, такъ какъ непосредственное ознакомленіе съ ними дѣтей представляетъ самый интересный и наиболѣе образовательный для нихъ матеріалъ. Кромѣ того, веденіе бесѣдъ учителемъ относительно примѣненія усвоенной морали къ различнымъ жизненнымъ случаямъ съ самаго начала чтенія нравоучительныхъ статей встрѣтитъ затрудненіе вслѣдствіе новости для дѣтей работы и недостатка у нихъ фактическаго матеріала въ этомъ отношеніи, съ которымъ могли бы быть ассоціированы, поставлены въ связь новые случаи изъ прочтенныхъ разсказовъ. Пріучая дѣтей затѣмъ, послѣ нѣкотораго навыка въ чтеніи краткихъ нравоучительныхъ разсказовъ, къ практическому примѣненію нравственныхъ истинъ, въ смыслѣ указанія ими подходящихъ жизненныхъ примѣровъ, учитель не долженъ долго задерживаться на этой работѣ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ; въ противномъ случаѣ онъ рискуетъ набить дѣтямъ своими бесѣдами оскомину. Мѣрою въ этомъ отношеніи должна служить достаточная степень освоенности дѣтей съ данной нравственной истиной.

Для поддержанія умственной самодѣятельности учащихся слѣдуетъ предпочтительно выбирать для чтенія такіе разсказы, въ которыхъ мораль не давалась бы въ готовомъ видѣ, какъ это нерѣдко наоборотъ встрѣчается въ басняхъ. Впрочемъ, въ этомъ отношеніи на помощь учителю приходятъ составители хрестоматій для начальнаго чтенія, выпуская въ большинствѣ случаевъ изъ нравоучительныхъ разсказовъ открытое выраженіе морали.

Разсказы такъ же, какъ и описательныя статьи, раздѣляются на прозаическія и поэтическія или художественныя. Отличаясь большею живописностью, картинностью изображенія и красотою слога, поэтическіе разсказы и описанія въ то же время представляютъ для дѣтей при чтеніи затрудненія вслѣдствіе образности и иносказательности ихъ изложенія.

Тѣмъ не менѣе при объяснительномъ чтеніи поэтическихъ разсказовъ и описаній учитель, какъ сказано ранѣе, избѣгаетъ подробнаго, точнаго логическаго и вещественнаго толкованія образныхъ словъ и

выраженій и ограничивается преимущественно простою перефразировкою поэтическихъ оборотовъ въ соотвѣтствующую имъ по смыслу сжатую прозаическую рѣчь.

Подробное, детальное объясненіе художественнаго произведенія является излишнимъ балластомъ, такъ какъ конечная цѣль объяснительнаго чтенія его должна заключаться въ томъ, чтобы учащіеся, послѣ усвоенія содержанія его въ общихъ чертахъ, восприняли основной поэтическій колоритъ произведенія, т.-е. характерныя, типичныя черты изображаемаго предмета (въ поэтическомъ описаніи) или жизни людей (въ поэтическомъ разсказѣ) и то или другое отношеніе къ нимъ писателя, т.-е. его душевное настроеніе.

Кромѣ этой главной стороны поэтическаго произведенія, учитель также обращаетъ вниманіе дѣтй на его отдѣльныя мѣста, наиболѣе выдѣляющіяся по своей художественной окраскѣ, вызывая въ нихъ при этомъ тѣ чувствованія, которыя были пережиты поэтомъ въ моментъ созданія имъ произведенія.

Между поэтическими разсказами встрѣчаются такіе, въ содержаніи которыхъ преобладаетъ элементъ сверхъестественнаго, чудеснаго, каковы, напр., сказки, баллады и басни. Чтеніе такихъ разсказовъ способствуетъ развитію въ дѣтяхъ воображенія и фантазіи. Эти творческія способности человѣка имѣютъ важное значеніе въ его жизни, такъ какъ благодаря имъ онъ на время отрѣшается отъ повседневной, будничной суетной жизни и переносится умственно въ идеальный, мысленный міръ, что освѣжаетъ и возвышаетъ душу человѣка. Такое отрѣшеніе отъ жизненной прозы составляетъ въ большей или меньшей степени временную душевную потребность каждаго человѣка. Поэтому развитіе въ учащихся, будущихъ дѣятеляхъ среди житейскаго круговорота, указанныхъ умственныхъ способностей имѣетъ, несомнѣнно, важное воспитательное значеніе. Тѣмъ не менѣе не слѣдуетъ сильно развивать въ дѣтяхъ эти способности въ ущербъ практической разсудочности, и потому не слѣдуетъ много упражнять ихъ въ чтеніи разсказовъ, имѣющихъ по своему содержанію фантастическій характеръ.

Послѣ усвоенія учащимися содержанія поэтическаго разсказа фантастическаго характера учитель при помощи наводящихъ вопросовъ помогаетъ имъ опредѣлить, что составляетъ въ содержаніи его дѣйствительность и что вымыселъ. Это дѣлается путемъ сопоставленія лицъ, предметовъ и происшествій, фигурирующихъ въ разсказахъ, съ однородными имъ въ дѣйствительной жизни.

Кромѣ того, учитель поясняетъ учащимся, что фантастическій вымыселъ въ художественныхъ разсказахъ представляетъ собою пережитокъ, унаслѣдованный отъ древняго времени, когда люди, будучи мало знакомы съ природой и не понимая ея дѣйствительныхъ качествъ, прибѣгали при изображеніи ея къ вымыслу, пользуясь дѣйствіемъ своего воображенія и фантазіи.

Для усвоенія учащимися эстетическихъ особенностей поэтическихъ статей и достиженія ими успѣховъ въ художественной декламаціи этихъ статей полезно практиковать декламаціонный анализъ ихъ. Онъ производится предъ повторнымъ чтеніемъ, послѣ пересказа содержанія статьи, и заключается въ послѣдовательномъ разсмотрѣніи ея со стороны колоритности или окраски изображаемыхъ въ ней картинъ, а также со стороны характера и степени силы выражаемыхъ въ ней чувствъ и мыслей. Упражненіе въ декламаціонномъ анализѣ служитъ такимъ же необходимымъ средствомъ для пріученія учащихся къ сознательности при выразительномъ чтеніи, какъ воспроизведеніе содержанія статей при обыкновенномъ чтеніи. Поэтому декламаціонный анализъ художественныхъ статей служитъ прекраснымъ подспорьемъ къ объяснительному чтенію этихъ статей, такъ какъ пріучаетъ учащихся къ основательному усвоенію и оцѣнкѣ внутреннихъ и внѣшнихъ красотъ, эстетическихъ достоинствъ художественныхъ произведеній.

Для упражненія учащихся въ декламаціонномъ анализѣ учитель производитъ особый подборъ статей изъ классной хрестоматіи: онъ долженъ имѣть въ виду, съ одной стороны, соотвѣтствіе содержанія статей духовнымъ запросамъ и умственному развитію учащихся, съ другой, — художественныя достоинства статей и, въ третьихъ,—форму изложенія ихъ, которая должна отличаться подвижностью и разнообразіемъ декламаціонныхъ тоновъ. Наиболѣе благодарный матеріалъ въ этомъ отношеніи представляютъ статьи, изложенныя въ діалогической формѣ, каковы: басни, короткія сказки и другіе поэтическіе разсказы. Для той же цѣли должны служить стихотворенія, отличающіяся силою лиризма, и драматическіе отрывки.

При веденіи декламаціоннаго анализа художественныхъ статей производится совмѣстно двойная работа: съ одной стороны, учитель, пользуясь, соотвѣтственно эвристической формѣ обученія, наводящими вопросами, даетъ учащимся объясненія, почему именно слѣдуетъ держаться того или другого тона при чтеніи статьи въ цѣломъ и въ частностяхъ, а съ другой, — учащіеся или самъ учитель въ

каждомъ отдѣльномъ случаѣ воспроизводятъ соотвѣтствующимъ тономъ голоса объясненный текстъ.

Самое упражненіе въ декламаціонномъ анализѣ начинается съ подыскиванія учителемъ вмѣстѣ съ учащимися, на основаніи знакомства съ содержаніемъ художественной статьи, основного тона, соотвѣтствующаго преобладающему душевному настроенію или мотиву, который дѣйствительно выражаетъ въ ней поэтъ. Этотъ основной тонъ долженъ быть выдержанъ при чтеніи статьи съ начала и до конца ея, однако — съ нѣкоторыми варіаціями въ соотвѣтствіи съ частичными видоизмѣненіями въ ходѣ содержанія статьи.

Выборъ основного тона обыкновенно находится въ зависимости отъ литературной формы или видовыхъ особенностей художественныхъ статей. Такъ, при чтеніи поэтическихъ описаній и повѣствованій слѣдуетъ пользоваться спокойнымъ, плавнымъ, ровнымъ тономъ, безъ порывовъ, а также безъ ускореній и замедленій голоса и особой окраски его. Однако при чтеніи статей съ изображеніемъ свѣтлыхъ картинъ природы или жизни людей [1]) слѣдуетъ придавать голосу окраску нѣжности и мягкости; при чтеніи художественныхъ описаній и повѣствованій, изображающихъ мрачныя явленія природы и непривлекательныя картины жизни людей [2]) голосу читающаго долженъ быть приданъ оттѣнокъ угрюмости, холодности и жестокости.

Чтеніе лирическихъ стихотвореній и прозаическихъ отрывковъ, выражающихъ то или другое яркое чувство [3]), производится порывистымъ, страстнымъ, стремительнымъ голосомъ; чтеніе драматическихъ отрывковъ, выражающихъ сильныя движенія человѣческой души, внутреннюю и внѣшнюю борьбу различныхъ стремленій [4]), производится возбужденнымъ, взволнованнымъ голосомъ, съ преобладаніемъ мажорныхъ ладовъ, чтеніе эпи-

---

[1]) Напр., при чтеніи картины лѣтняго дня въ разсказѣ Тургенева „Бѣжинъ лугъ", при чтеніи стихотв. Лермонтова „Когда волнуется желтѣющая нива", стихотв. Некрасова „Власъ", описанія дѣтства и юности Татьяны Лариной изъ романа Пушкина „Евгеній Онѣгинъ.

[2]) Напр., описаніе помѣстья или сада Плюшкина изъ поэмы Гоголя „Мертвыя души", описаніе наводненія Петербурга изъ повѣсти Пушкина „Мѣдный всадникъ", баллада гр. А. Толстого „Василій Шибановъ", баллада Жуковскаго „Лѣсной царь".

[3]) Напр., „Молитва" Лермонтова — „Въ минуту жизни трудную", „Рѣдѣетъ облаковъ летучая гряда" Пушкина, „Море" Жуковскаго, описаніе Днѣпра Гоголя изъ пов. „Страшная месть", или „Дорога" его же.

[4]) Напр., монологъ царя Бориса изъ драмы Пушкина „Борисъ Годуновъ", или его же монологъ стараго барона изъ 3-й сцены драмы „Скупой рыцарь", также монологъ Чацкаго—„Французикъ изъ Бордо", изъ 3-го дѣйствія комедіи Грибоѣдова „Горе отъ ума".

гическихъ стихотвореній и разсказовъ [5]) — унылымъ, скорбнымъ, томнымъ голосомъ, съ преобладаніемъ минорныхъ ладовъ, чтеніе юмористическихъ стихотвореній и разсказовъ [6]), — игривымъ веселымъ голосомъ, чтеніе серьезныхъ сатирическихъ произведеній [7]) — негодующимъ, недовольнымъ тономъ.

При этомъ, однако, нужно имѣть въ виду, что хотя каждому виду литературныхъ произведеній соотвѣтствуетъ особый способъ тонированія, согласно съ основнымъ его содержаніемъ, тѣмъ не менѣе на практикѣ въ большинствѣ случаевъ не приходится имѣть дѣла съ однимъ какимъ-либо изъ тоновъ въ чистомъ видѣ. Такъ, въ эпическихъ произведеніяхъ мы встрѣчаемъ примѣсь лирическаго и драматическаго элементовъ, требующихъ примѣненія при чтеніи соотвѣтствующихъ имъ тоновъ; въ лирическихъ стихотвореніяхъ встрѣчаются мѣста эпическаго характера, а въ драматическихъ произведеніяхъ на каждомъ шагу мы имѣемъ дѣло съ вставками, требующими примѣненія эпическихъ и лирическихъ тоновъ.

Послѣ подысканія основного тона для чтенія художественной статьи, она разсматривается съ декламаціонной точки зрѣнія по частямъ. При этомъ учитель слѣдуетъ тому же дѣленію статьи на главныя и второстепенныя части, какъ и при обыкновенномъ объяснительномъ чтеніи. Объясняя учащимся въ послѣдовательномъ порядкѣ изложенія статьи наводящими вопросами, почему и какъ, т.-е. какимъ тономъ или оттѣнкомъ голоса, а также съ замедленіемъ или ускореніемъ его, слѣдуетъ произнести то или другое мѣсто или характерное въ декламаціонномъ отношеніи предложеніе и даже отдѣльное слово въ читаемой статьѣ, учитель, такимъ образомъ, побуждаетъ ихъ самихъ доходить до вѣрной интонаціи и, только въ случаѣ затрудненія съ ихъ стороны, онъ самъ прочитываетъ извѣстное мѣсто, послѣ объясненія его, для показанія надлежащей интонаціи, заставляя ихъ тотчасъ же воспроизвести соотвѣтствующимъ образомъ прочитанное имъ.

Послѣ такой проработки художественной статьи въ цѣляхъ выразительнаго чтенія учителю полезно самому для образца продекламировать ее цѣликомъ предъ классомъ и

---

[5]) Напр., „Безумныхъ лѣтъ угасшее веселье" Пушкина, „Тучки" Лермонтова, „Шильонскій узникъ" Жуковскаго.

[6]) Напр., басни, сказки, стихотв. гр. А. Толстого „Спесь", „У приказныхъ воротъ".

[7]) Напр., „Дума" Лермонтова, „На смерть Пушкина" его же, монологъ Чацкаго изъ 2-го дѣйствія ком. „Горе отъ ума"—„А судьи кто?"

затѣмъ заставить нѣсколькихъ изъ учащихся произвести въ такомъ же родѣ повторное чтеніе ея.

При упражненіяхъ въ декламаціи статей и стихотвореній, изложенныхъ въ діалогической формѣ, также полезно распредѣлять между учащимися роли: одинъ изъ нихъ читаетъ повѣствовательныя или описательныя мѣста, а другіе—безъ перерыва,—слова разговаривающихъ героевъ разсказа.

При веденіи упражненій въ выразительномъ чтеніи стихотвореній учитель практическимъ путемъ ознакомляетъ учащихся съ конструкціей стиховъ и научаетъ ихъ соблюдать слѣдующія особыя требованія: а) риѳмы, т.-е. одинаковое произношеніе сходныхъ окончаній въ риѳмованныхъ стихахъ, б) такты, т.-е. оттѣнять усиленіемъ голоса логическія (въ народныхъ стихахъ) или грамматическія (въ художественныхъ стихахъ) ударенія и выдерживать правильное чередованіе ихъ въ каждомъ стихѣ, в) ритмы, т.-е. употреблять одинаковое время на произношеніе каждой однородной стопы въ стихахъ, г) цезуру, т.-е. пріостановку голоса въ срединѣ болѣе длинныхъ стиховъ, д) недопущеніе остановокъ въ концѣ стиховъ при отсутствіи знаковъ препинанія.

Для примѣра веденія декламаціоннаго анализа возьмемъ басню Крылова „Ворона и лисица“.

I. Ужъ сколько разъ твердили міру,
Что лесть гнусна, вредна, но только что не въ прокъ,
И въ сердцѣ льстецъ всегда отыщетъ уголокъ.
II. 1. Воронѣ гдѣ-то Богъ послалъ кусочекъ сыру;
На ель ворона взгромоздясь,
Позавтракать было совсѣмъ ужъ собралась,
Да позадумалась, а сыръ во рту держала.
На ту бѣду лиса близехонько бѣжала;
Вдругъ сырный духъ лису остановилъ:
Лисица видитъ сыръ—лисицу сыръ плѣнилъ.
Плутовка къ дереву на цыпочкахъ подходитъ,
Вертитъ хвостомъ, съ вороны глазъ не сводитъ,
И говоритъ такъ сладко, чуть дыша:
2. „Голубушка, какъ хороша!
Ну, что за шейка, что за глазки!
Разсказывать, такъ, право, сказки!
Какія перышки, какой носокъ!
И, вѣрно, ангельскій быть долженъ голосокъ!
Спой, свѣтикъ, не стыдись! Что ежели, сестрица,
При красотѣ такой и пѣть ты мастерица,
Вѣдь ты бъ у насъ была царь-птица!“
3. а) Вѣщуньина съ похвалъ вскружилась голова,
Отъ радости въ зобу дыханье сперло,

И на привѣтливы лисицыны слова
Ворона каркнула во все воронье горло:
б) Сыръ выпалъ—съ нимъ была плутовка такова.

Эта басня, какъ и всякая другая, представляетъ эпическое повѣствованіе, и потому при чтеніи ея должно соблюдать спокойно-добродушный и, вмѣстѣ съ тѣмъ, насмѣшливый тонъ, такъ какъ баснописецъ незлобиво, безъ негодованія смотритъ на изображаемыя имъ слабости своихъ героевъ въ силу сознанія имъ, какъ бы, неизбѣжной необходимости ихъ въ жизни людей. Съ другой стороны, во всякой баснѣ заключается драматизмъ, отражающійся въ столкновеніяхъ выводимыхъ героевъ и характеризующійся ихъ поступками, настроеніями и разговорами. Но этотъ драматизмъ басенъ не глубокъ и не сложенъ, такъ какъ герои въ нихъ изображаются не во всей совокупности ихъ индивидуальныхъ свойствъ, а только съ какой-либо одной строго опредѣленной, рельефно выраженной чертою характера, съ которою и слѣдуетъ сообразоваться при выраженіи голосомъ того или другого драматическаго мѣста басни: въ данной баснѣ дѣйствія и настроенія вороны должны быть оттѣнены тономъ недальновиднаго, благодушнаго простеца, а поступки и чувства лисицы — тономъ хитраго льстеца, играющаго активную и, въ концѣ-концовъ, бравирующую роль.

Басня „Ворона и лисица“ начинается обличеніемъ людей въ податливости на лесть, несмотря на ея доказанную гнусность и вредъ. Эта нравоучительная часть басни должна быть произнесена совершенно серьезнымъ и увѣреннымъ тономъ. Слова—„Ужъ сколько разъ твердили міру“—должны быть произнесены съ выраженіемъ укора, а слова — „лесть гнусна, вредна“ — съ выраженіемъ холоднаго презрѣнія къ лести. Во второй половинѣ этой части (со словъ: „но только что не въ прокъ“) должно быть выражено чувство сожалѣнія и горечи по поводу слабости людей, легко поддающихся лести. Притомъ, первая половина этого нравоученія, какъ выражающая положительную мысль, должна быть произнесена на мажорный ладъ, а вторая, какъ выражающая отрицательную мысль, уничтожающая первую, — на минорный ладъ.

Вторая часть басни, заключающая аллегорическій разсказъ о глупомъ положеніи вороны вслѣдствіе довѣрчивости ея къ лести лисицы, раздѣляется на три части: 1) изображеніе авторомъ поступковъ и чувствъ вороны и лисицы по поводу кусочка сыру, 2) льстивая рѣчь лисицы, обращенная къ воронѣ, 3) непріятныя послѣдствія этой лести для вороны; послѣдняя второстепенная часть, въ свою очередь, подраздѣ-

ляется на двѣ части: а) наивная довѣрчивость вороны къ лести лисицы, б) одураченное положеніе первой вслѣдствіе этой довѣрчивости.

Разсмотримъ эту часть басни въ послѣдовательномъ порядкѣ.

Въ ней, во 1-хъ, изображается самодовольное состояніе вороны, добывшей лакомый кусочекъ сыру, изъ предосторожности взлетѣвшей съ нимъ на ель и смакующей пріятный запахъ добычи предъ поглощеніемъ ея. При чтеніи этого мѣста въ голосѣ должно отражаться самодовольное добродушіе, но съ скрытою проніей, вызываемой наивною самоувѣренностью вороны. Слова—„кусочекъ сыру"—должны быть произнесены съ выраженіемъ пріятнаго ощущенія вкуса, а слова—„на ель ворона взгромоздясь"—съ повышеннымъ и замедленнымъ голосомъ, чтобы показать, что ворона для безопаснаго наслажденія своею пріятною добычею приняла радикальную мѣру предосторожности, забравшись на самую верхушку дерева. Слово—„позадумалась"—должно быть произнесено съ замедленіемъ голоса, чтобы показать, что ворона въ безопасности не думала торопиться съ употребленіемъ сыру. Слова—„во рту держала"—слѣдуетъ произнести твердымъ, крѣпкимъ голосомъ для показанія того, что ворона сильно заботилась о сохраненіи своей добычи.

Далѣе слѣдуетъ описаніе хитрыхъ дѣйствій лисицы, направленныхъ къ тому, чтобы, одурачивъ ворону, воспользоваться ея сыромъ. Все это мѣсто слѣдуетъ произнести съ оттѣненіемъ въ голосѣ осторожной плутоватости и тонкой льстивости, показывающей, какъ бы, артистическую натуру лисицы въ проявленіи хитраго лукавства. Слова — „На ту бѣду лиса близехонько бѣжала"—слѣдуетъ произнести послѣ значительной паузы и съ выраженіемъ тревожнаго чувства: этотъ отзвукъ тревоги особенно долженъ быть сосредоточенъ на словахъ — „на ту бѣду", показывающихъ, по взгляду автора, на явную опасность для вороны отъ появленія лисицы, и на словѣ—„лиса"—усиливающемъ, также въ сознаніи автора, надвигающуюся опасность вслѣдствіе присущихъ лисицѣ склонностей къ плутовству и лакомству. Слова — „Вдругъ сырный духъ лису остановилъ..." указываютъ, что неожиданно учуянный лисицей запахъ сыра привлекъ ея вниманіе, а видъ его быстро вызвалъ въ ней вкусовое раздраженіе. Потому эти слова слѣдуетъ произнести стремительно, съ силою, выражающею нетерпѣливую возбужденность лисицы и зарожденіе въ ней коварнаго намѣренія относительно вороны. Далѣе выраженія, изображающія плутовской подступъ лисицы къ воронѣ, — подхожденіе ея на цыпочкахъ къ дереву, повиливаніе хвостомъ и умильный взглядъ на

ворону, должны быть окрашены мягкимъ, нѣжнымъ тономъ голоса, съ оттѣненіемъ ловкости и изворотливости лисицы.

Самая рѣчь лисицы по степени усиленія ея лести раздѣляется на три части: въ первой слышится похвала въ общихъ выраженіяхъ, во второй перечисляются частные признаки красоты вороны—шейка, глазки, перышки, носокъ и предположеніе о восхитительности голоса, въ третьей, выражающей просьбу лисицы воронѣ спѣть, первая доходитъ въ своей лести до полнаго апогея и вмѣстѣ съ тѣмъ, въ глазахъ чтеца, обнаруживаетъ злостное намѣреніе. Вся эта рѣчь при воспроизведеніи ея голосомъ должна быть проникнута бархатистымъ тономъ очарованія, ласки и нѣжности (особенно при произнесеніи ласкательныхъ словъ—„шейка", „глазки", „свѣтикъ" и проч.), не допускающихъ въ себѣ и тѣни фальши, притворства, которыя такъ ловко, умѣло можетъ въ экстренныхъ случаяхъ припрятать лисица, на подобіе Чичикова въ его объясненіяхъ съ нужными ему людьми; вмѣстѣ съ тѣмъ, тонъ очарованія и ласки постепенно долженъ усиливаться до полнаго паѳоса и аффектаціи, не переходящихъ, однако, за предѣлы естественности.

Слѣдующая часть, изображающая крайне наивную довѣрчивость вороны къ явной лести лисицы, должна быть прочтена съ юмористической окраской въ тонѣ, характеризующей глуповатые поступки вороны въ комическомъ, карикатурномъ видѣ. Вмѣстѣ съ юмористической окраской, слова, обозначающія внутреннія волненія вороны,—круженіе головы и стѣсненіе дыханія, — должны быть произнесены тихимъ голосомъ, но съ экспрессивнымъ, патологическимъ тономъ, тогда какъ изображеніе напряженнаго карканья вороны—громкимъ и грубымъ голосомъ.

Финалъ басни, изображающей паденіе сыра изъ рта вороны и улепетываніе вмѣстѣ съ нимъ лисицы, долженъ быть произнесенъ, при соблюденіи незначительной паузы въ срединѣ, спокойнымъ эпическимъ тономъ, такъ какъ въ данномъ случаѣ читатель имѣетъ дѣло съ явленіемъ, представляющимъ собою вполнѣ естественное слѣдствіе предшествующихъ дѣйствій героевъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, этотъ послѣдній стихъ долженъ быть произнесенъ ускореннымъ темпомъ и съ выраженіемъ въ голосѣ рѣшительности и твердости для показанія того, что глупость вороны въ одинъ моментъ и безповоротно поставила ее въ одураченное положеніе.

Примѣры декламаціоннаго анализа художественныхъ произведеній можно найти въ сочиненіяхъ Д. Коровякова „Искусство выразительнаго чтенія", „Этюды выразительнаго чтенія", Ю. Озаревскаго—„Вопросы выразительнаго чтенія" и въ книжкѣ В. Острогорскаго „Выразительное чтеніе".

Заучиваніе наизусть стихотвореній и прозаическихъ статей.

Въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ находится особое школьное занятіе—заучиваніе наизусть стихотвореній и частью прозаическихъ статей.

Образовательное значеніе этого занятія для дѣтей заключается въ томъ, что 1) оно способствуетъ отчетливому усвоенію учащимися мыслей и образовъ предметовъ, воспроизводимыхъ въ заучиваемыхъ текстахъ, 2) обогащаетъ запасъ рѣчи учащихся характерными словами и выраженіями, 3) способствуетъ развитію и укрѣпленію памяти и 4) заучиваніе стихотворныхъ и вообще поэтическихъ произведеній сообщаетъ учащимся развитіе эстетическаго чувства чрезъ воспринятіе ими художественныхъ картинъ и изящной мѣрной рѣчи.

Несмотря на указанное образовательное значеніе заучиванія наизусть, учителю не слѣдуетъ обременять память учащихся заучиваніемъ большого количества книжныхъ текстовъ. Притомъ, нужно выбирать для заучиванія наизусть небольшія по объему, но лучшія со стороны содержанія и словеснаго выраженія изъ прочитанныхъ въ классѣ статей. При выборѣ матеріала для заучиванія наизусть также слѣдуетъ отдавать предпочтеніе стихотворнымъ статьямъ предъ прозаическими, такъ какъ первыя сравнительно со вторыми, отличаются большею яркостью образовъ и изяществомъ рѣчи; кромѣ того, мѣрная стихотворная рѣчь облегчаетъ усвоеніе учащимися текста.

При обученіи дѣтей заучиванію наизусть учитель пользуется слѣдующими пріемами:

1. Стихотворенія и прозаическія статьи, предназначенныя для заучиванія наизусть, предварительно служатъ предметомъ объяснительнаго и затѣмъ выразительнаго чтенія.

2. Самое заучиваніе учащимися въ первое время происходитъ при участіи учителя, чтобы научить

ихъ разумному заучиванію, которое производится не по книгѣ, а со словъ учителя, такъ какъ устно произносимая рѣчь воспроизводится гораздо легче, чѣмъ изъ книги.

3. Въ виду того, чтобы при заучиваніи работала не одна память дѣтей, но и мыслительная способность, ихъ заставляютъ заучивать не отдѣльныя слова въ порядкѣ расположенія ихъ въ текстѣ, а цѣлыя предложенія, выражающія болѣе или менѣе законченныя мысли.

4. При заучиваніи частей текста учащихся должно направлять къ пониманію связи между ними.

5. Произношеніе при заучиваніи должно быть согласовано съ требованіями выразительнаго чтенія.

Самый процессъ заучиванія на первыхъ порахъ производится слѣдующимъ образомъ: сдѣлавъ разъясненіе учащимся относительно хода предстоящаго занятія, учитель внятно и выразительно произноситъ раза два первую часть текста, въ объемѣ одного—двухъ предложеній; послѣ этого онъ заставляетъ повторить произнесенную имъ часть текста двухъ—трехъ учениковъ, каждаго въ отдѣльности, и потомъ всѣхъ учениковъ хоромъ. Послѣ усвоенія первой части текста ученики заучиваютъ такимъ же способомъ вторую часть его, а затѣмъ, по требованію учителя, произносятъ хоромъ первую и вторую части вмѣстѣ. Такимъ же образомъ заучивается весь текстъ стихотворенія или статьи до конца, послѣ чего учитель заставляетъ учениковъ въ одиночку или хоромъ повторить цѣликомъ все заученное.

При упражненіи дѣтей въ заучиваніи наизусть учитель долженъ имѣть въ виду, чтобы заучиваемый матеріалъ былъ усвоенъ учащимися точно и твердо и чтобы при повтореніи заученнаго не было допускаемо искаженій заученнаго текста.

Послѣ усвоенія учащимися пріемовъ заучиванія со словъ учителя они упражняются въ заучиваніи по книгѣ, сначала также подъ руководствомъ учителя, а затѣмъ болѣе или менѣе самостоятельно. Въ томъ и

другомъ случаѣ словесный материалъ, предназначаемый для заучиванія наизусть, служитъ предварительно предметомъ объяснительнаго и выразительнаго чтенія.

Стихотворенія и прозаическіе отрывки, заученные учащимися наизусть, время отъ времени повторяются, чтобы заученное крѣпче уложилось въ ихъ памяти.

III. Методика грамматики.

Преподаваніе отечественнаго языка въ школѣ имѣетъ ближайшею цѣлью научить дѣтей правильному употребленію какъ устной, такъ и письменной рѣчи.

Изученіе съ этою цѣлью отечественнаго языка производится двоякимъ образомъ: практически и теоретически.

Практическое изученіе отечественнаго языка происходитъ путемъ подражанія человѣка, какъ въ разговорѣ, такъ и при письмѣ, устной рѣчи окружающихъ его людей, а также—книжной рѣчи лучшихъ отечественныхъ писателей. Теоретическое же или грамматическое изученіе языка производится путемъ усвоенія законовъ и правилъ языка, систематическое изложеніе которыхъ составляетъ особый учебный предметъ, называемый грамматикой.

Практическое изученіе отечественнаго языка нами начинается съ весьма ранняго дѣтскаго возраста, когда мы, благодаря возникающей способности къ подражанію и переимчивости, начинаемъ воспринимать отъ окружающихъ насъ ближайшимъ образомъ людей отдѣльныя слова и цѣлыя выраженія и мало-помалу выражать посредствомъ ихъ свои представленія и мысли. Вслѣдствіе этого можно сказать, что первыми учителями въ дѣлѣ практическаго усвоенія нами въ дѣтскомъ возрастѣ отечественнаго языка являются окружающіе насъ старшіе члены семьи и няни, и отъ ихъ способности въ отношеніи дара слова, а также отъ

извѣстной степени ихъ литературнаго развитія зависитъ успѣхъ практическаго усвоенія дитятею родного языка. Въ послѣдующей за первыми дѣтскими годами жизни человѣка развитіе и обогащеніе языка обусловливается ходомъ умственнаго его развитія: языкъ служитъ орудіемъ для выраженія вообще нашего внутренняго міра и главнымъ образомъ мыслительной дѣятельности, а потому и долженъ развиваться въ соотвѣтствіи съ нею. Отсюда естественно, что чѣмъ развитѣе умственно дитя, тѣмъ и рѣчь его обыкновенно бываетъ совершеннѣе.

Однако, не смотря на самыя благопріятныя условія для интеллектуальной жизни дѣтей, устная рѣчь ихъ до обученія грамотѣ представляетъ въ себѣ много недостатковъ, каковыми обыкновенно являются: ограниченный запасъ словъ, неправильность произношенія ихъ, неправильное сочетаніе ихъ въ рѣчи, а вмѣстѣ съ тѣмъ нескладность ея и неправильное употребленіе окончаній словъ, неполнота, незаконченность выраженій и проч. Пополненіе этихъ пробѣловъ дѣтской рѣчи и, вмѣстѣ съ тѣмъ, постепенное обогащеніе и усовершенствованіе ея должно быть производимо съ самаго начала школьнаго обученія дѣтей при помощи практическаго изученія отечественнаго языка. Эту задачу учитель долженъ настоятельно преслѣдовать при занятіяхъ русскимъ языкомъ въ теченіе всего времени школьнаго ученія дѣтей — при обученіи письму — чтенію, при веденіи объяснительнаго чтенія, письменныхъ упражненій и при усвоеніи дѣтьми грамматическихъ знаній.

Указанія въ этомъ отношеніи нами сдѣланы попутно при обозрѣніи каждаго изъ указанныхъ отдѣловъ занятій.

На первыхъ ступеняхъ занятій дѣтей по отечественному языку учитель долженъ ставить своею непремѣнною заботою усовершенствованіе только устной рѣчи дѣтей, но впослѣдствіи, когда дѣти хорошо освоятся съ чтеніемъ и письмомъ, неменьшею заботою его должно служить сообщеніе имъ на-

выка въ письменномъ изложенiи мыслей; при этомъ учитель выработку и развитie письменной рѣчи дѣтей долженъ подгонять къ уровню развитiя ихъ устной рѣчи; въ концѣ же концовъ усовершенствованie въ дѣтяхъ той и другой рѣчи должно быть поставлено въ тѣсную связь и итти параллельно, совмѣстно.

Установленie такого тѣснаго соотношенiя между устною и письменною рѣчью дѣтей при обученiи ихъ отечественному языку должно облегчать усвоенie ими той и другой рѣчи, а умѣлое веденie этого дѣла учителемъ будетъ способствовать развитiю въ нихъ природнаго чутья къ красотамъ языка и заключающемуся въ немъ богатству для выраженiя мыслей и чувствъ. Развитie въ дѣтяхъ этой живой струнки по отношенiю къ родному языку должно составлять предметъ особой заботы учителя при веденiи практическихъ занятiй съ ними по этому предмету, такъ какъ прiобрѣтенie дѣтьми чуткости къ красотамъ родной рѣчи способствуетъ хорошему успѣху ихъ въ практическомъ усвоенiи языка и, вмѣстѣ съ тѣмъ, воспитываетъ въ нихъ чувство любви къ родному языку, на подобie любви къ окружающей ихъ природѣ и вообще къ своей родинѣ.

Но такъ какъ при практическомъ изученiи языка дѣти овладѣваютъ имъ обыкновенно безсознательно, вслѣдствie подражанiя и простого навыка, то въ помощь ему должно служить грамматическое изученiе языка, главную задачу котораго составляетъ сообщенie дѣтямъ сознательнаго отношенiя къ явленiямъ употребляемой ими устной и письменной рѣчи при помощи усвоенiя законовъ и правилъ родного языка. Для достиженiя указанной цѣли грамматическаго изученiя языка это занятie не должно ставить вспомогательнымъ орудiемъ только для усвоенiя правилъ правописанiя, но оно непремѣнно также должно служить средствомъ для развитiя въ учащихся пониманiя самой природы языка, его органическаго состава и строя, а также другихъ индивидуальныхъ качествъ, которыми характеризуется языкъ, какъ физiоло-

гическое отправленіе человѣка, служащее орудіемъ для выраженія его психической жизни.

Въ свою очередь также не слѣдуетъ при начальномъ обученіи задаваться систематическимъ и болѣе или менѣе законченнымъ изученіемъ грамматическихъ знаній, такъ какъ эта задача не соотвѣтствуетъ ни краткости времени обученія въ начальной школѣ ни развитію обучающихся въ ней дѣтей. Нужно имѣть въ виду при прохожденіи грамматики съ дѣтьми младшаго возраста, что усвоеніе теоретической стороны языка, какъ явленія чрезвычайно сложнаго, своеобразнаго по своей природѣ и притомъ стоящаго въ тѣсной связи съ интеллектуальною жизнью человѣка, имъ дается нелегко вслѣдствіе ихъ ограниченнаго умственнаго развитія, и потому изъ курса грамматики въ начальной школѣ должны быть сообщены только самыя существенныя и необходимыя знанія для достиженія, съ одной стороны, сознательнаго отношенія учащихся къ явленіямъ языка, а съ другой—для успѣшнаго усвоенія ими правильнаго устнаго и письменнаго употребленія его.

При объясненіи дѣтямъ грамматическихъ знаній употребляется эвристическій или сократическій пріемъ, въ основѣ котораго лежитъ непосредственное и самодѣятельное наблюденіе дѣтей, подъ руководствомъ учителя, надъ употребляемою ими живою, а также книжною рѣчью.

Согласно этому пріему дѣти сначала подъ руководствомъ учителя а) подбираютъ словесный матеріалъ изъ своей устной (предпочтительно) или же книжной рѣчи въ соотвѣтствіи съ тѣмъ грамматическимъ правиломъ, которое намѣчено учителемъ для изученія, потомъ б) сравниваютъ и обобщаютъ однородные случаи, явленія въ языкѣ, дѣлаютъ изъ нихъ выводъ и формулируютъ его въ извѣстнве грамматическое положеніе или правило и, наконецъ, в) вырабатываютъ навыкъ въ примѣненіи усвоеннаго правила къ явленіямъ книжной, а также устной и письменной рѣчи.

Указанныя ступени эвристическаго пріема должны быть соблюдаемы при изученіи каждаго грамматическаго правила.

Обозначимъ подробный ходъ объясненія грамматическихъ правилъ по эвристическому пріему.

Первая ступень объясненія грамматическаго правила.

Учитель ведетъ съ учащимися бесѣду съ извѣстною грамматическою цѣлью. Цѣль этой бесѣды заключается въ томъ, что учитель наводящими вопросами помогаетъ ученикамъ привести нѣсколько примѣрныхъ выраженій примѣнительно къ намѣченному имъ для объясненія грамматическому правилу.

Приводимые учениками примѣры должны имѣть форму предложеній, хотя бы намѣченное правило касалось отдѣльныхъ словъ, потому что такіе примѣры, во 1-хъ, гораздо болѣе возбуждаютъ мыслительную дѣятельность учащихся, и, во 2-хъ, какъ значеніе слова, такъ и форма его несравненно легче выясняются въ сочетаніи его съ другими словами въ предложеніи, чѣмъ въ отдѣльности.

Кромѣ того учитель долженъ направить дѣло такъ, чтобы приводимые учащимися примѣры не были безцвѣтны по своему содержанію, чтобы они не составлялись по одному избитому шаблону какъ въ логическомъ, такъ и въ стиллистическомъ отношеніи. Въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ учитель помогаетъ ученику исправить примѣръ, сказанный имъ неудачно въ томъ или другомъ отношеніи. Такое внимательное отношеніе учителя къ приводимымъ учащимися грамматическимъ примѣрамъ имѣетъ весьма важное значеніе для выработки въ нихъ правильности устной рѣчи.

Содержаніемъ примѣровъ должны служить свѣдѣнія объ извѣстныхъ дѣтямъ предметахъ и явленіяхъ природы, а также знанія, пріобрѣтенныя ими при объяснительномъ чтеніи и другихъ занятіяхъ.

Предлагая дѣтямъ наводящіе вопросы, учитель сначала заставляетъ ихъ придумать про себя по одному

примѣру, потомъ опрашиваетъ нѣсколькихъ учениковъ въ отдѣльности и заставляетъ наиболѣе удачно сказавшихъ примѣры писать послѣдніе на классной доскѣ, а остальные ученики въ тоже время записываютъ ихъ въ своихъ тетрадяхъ.

Если приведенныя въ примѣрахъ явленія, подлежащія грамматическому изученію, представляютъ собою слова, то они подчеркиваются для выдѣленія ихъ изъ другихъ словъ въ предложеніи.

Вмѣсто примѣровъ, сформированныхъ учащимися при помощи наводящихъ вопросовъ учителя, послѣдній можетъ отъ себя приводить примѣры для намѣченнаго имъ къ прохожденію грамматическаго правила, заставляя учащихся также записывать ихъ на классной доскѣ и въ своихъ тетрадяхъ.

Словеснымъ матеріаломъ для вывода изучаемыхъ грамматическихъ правилъ можетъ также служить готовый книжный текстъ. Для этой цѣли учитель обращаетъ вниманіе дѣтей на соотвѣтствующіе примѣры, помѣщенные въ грамматическомъ руководствѣ или въ одной изъ статей классной хрестоматіи, служившихъ въ недавнее время предметомъ объяснительнаго чтенія и, слѣдовательно, уже знакомыхъ дѣтямъ какъ по содержанію, такъ и по словесному выраженію. Наводящими вопросами онъ останавливаетъ вниманіе учащихся на однородныхъ словахъ или выраженіяхъ въ статьѣ, соотвѣтствующихъ намѣченному имъ для объясненія грамматическому правилу, и иногда даже заставляетъ ихъ выписать эти слова и выраженія въ свои тетради.

Но въ видахъ большаго подъема умственнаго развитія и развитія дара слова учащихся гораздо полезнѣе и цѣлесообразнѣе въ этомъ случаѣ заставлять дѣтей самихъ сформировывать примѣры при помощи наводящихъ вопросовъ учителя. На первыхъ порахъ это занятіе будетъ поглощать гораздо больше времени, чѣмъ обращеніе къ готовымъ примѣрамъ, и потребуетъ отъ учителя немалаго умственнаго напряженія и труда при подготовленіи цѣлесообразныхъ наводящихъ вопросовъ, но потомъ, когда учитель и учащіеся освоятся съ нимъ,

оно пойдетъ легко и, главное, дастъ весьма благопріятные результаты.

Каждый примѣръ разсматривается съ извѣстной грамматической стороны сначала въ отдѣльности, а потомъ обращается вниманіе на однородныя грамматическія явленія (напр., собственныя имена существительныя, имена прилагательныя, подлежащія, слитныя предложенія) во всѣхъ приведенныхъ примѣрахъ, отмѣчается одинъ общій признакъ, подмѣченный въ однородныхъ явленіяхъ.

Вторая ступень объясненія грамматическаго правила.

Послѣ предварительнаго подбора примѣровъ и указанія въ каждомъ изъ нихъ однородныхъ явленій учениками, подъ руководствомъ учителя, производится формулированіе грамматическаго правила; затѣмъ оно повторяется нѣсколько разъ, пока его не усвоятъ болѣе или менѣе отчетливо всѣ ученики. Послѣ усвоенія правила однимъ ученикомъ, по указанію учителя, прочитывается соотвѣтствующее мѣсто изъ грамматическаго руководства, чтобы потомъ, въ случаѣ надобности, учащіеся имѣли возможность обратиться къ руководству для возстановленія въ своей памяти правила.

Грамматическое правило должно быть выражено наивозможно ясно и кратко. Въ выраженіи его не слѣдуетъ допускать ничего лишняго и непонятнаго для учащихся. Опредѣленія частей рѣчи и другихъ грамматическихъ понятій по своему содержанію должны заключать въ себѣ въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ обозначеніе только родового и видового признаковъ опредѣляемаго понятія.

Приведемъ примѣры для поясненія сказаннаго объ эвристическомъ пріемѣ. Такъ, для сформированія дѣтьми примѣровъ на имя прилагательное и для формулированія опредѣленія этой части рѣчи учитель можетъ предложить имъ слѣдующіе вопросы.—Если вы видите идущими рядомъ черную и пеструю корову, то какъ вы скажете?—„Рядомъ идутъ черная и пестрая коровы". Если мы одну изъ идущихъ коровъ называемъ „черною", а другую „пестрою", то словами—„черная" и „пестрая" мы обозначаемъ отличія этихъ

предметовъ, т.-е. коровъ, другъ отъ друга? А такъ какъ вмѣсто слова „отличіе“ принято употреблять слово „качество“, то, значитъ, словами—„черная“ и „пестрая“ мы обозначаемъ качество чего?—Отвѣтьте мнѣ далѣе на вопросъ,—богатые люди должны помогать бѣднымъ, или наоборотъ? — „Богатые люди должны помогать бѣднымъ“. Когда мы однихъ людей называемъ „богатыми“, а другихъ „бѣдными“, то словами — „богатый“ и „бѣдный“ мы обозначаемъ отличія или качества этихъ предметовъ, т.-е. людей?—Теперь скажите, какими и какими крышами покрываютъ дома?—„Дома покрываютъ соломенными, деревянными и желѣзными крышами“. Если однѣ крыши мы называемъ „соломенными“, другія „деревянными“, а третьи „желѣзными“, то словами—„соломенная“, „деревянная“ и „желѣзная“ мы обозначаемъ отличія или качества этихъ предметовъ, т.-е. крышъ?—Если у вашего отца есть садъ и въ немъ растутъ яблоки, то какъ вы скажете, когда васъ спросятъ, въ чьемъ саду растутъ яблоки?—„Въ отцовскомъ саду растутъ яблоки“. Въ этомъ примѣрѣ словомъ „отцовскій“ мы обозначаемъ отличіе или качество предмета, т.-е. отцовскаго сада, по сравненію его съ другими садами?

Повторите по порядку подчеркнутыя въ нашихъ примѣрахъ слова? Вспомните, что же мы обозначаемъ всѣми этими словами?

Теперь я вамъ скажу, что тѣ слова, которыми мы обозначаемъ отличія или качества предметовъ, называются именами прилагательными (терминъ записывается на классной доскѣ). Такимъ образомъ, именами прилагательными называются какія слова? Повторите это.

Для составленія учащимися примѣровъ на слитное предложеніе и для сформированія опредѣленія его имъ могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы.

Скажите, гдѣ растутъ огурцы, лукъ, капуста?—„Огурцы, лукъ и капуста растутъ въ огородѣ“. Нельзя ли это предложеніе раздѣлить на нѣсколько предложеній? Что сказано въ немъ объ огурцахъ? Что сказано о лукѣ? Что сказано о капустѣ? Итакъ, насколько же отдѣльныхъ предложеній можно раздѣлить предложеніе—„Огурцы, лукъ и капуста растутъ въ огородѣ“? Назовите подлежащее въ этомъ предложеніи? Одно въ немъ подлежащее или ихъ нѣсколько? Эти три подлежащія, въ отличіе отъ другихъ членовъ,—сказуемаго „растутъ“ и обстоятельственнаго слова „въ огородѣ“, можно назвать одинаковыми членами предложенія?—Теперь скажите, какъ и какъ могутъ передвигаться птицы?—„Птицы летаютъ и ходятъ“. Нельзя ли и это предложеніе раздѣлить на нѣсколько отдѣльныхъ предложеній? Что сна-

чала сказано въ немъ о птицахъ? Что потомъ говорится о нихъ? Назовите сказуемое въ предложеніи—„птицы летаютъ и ходятъ"? Одно въ немъ сказуемое или нѣсколько? Можно ли ихъ назвать одинаковыми членами предложенія въ отличіе отъ подлежащаго—„птицы"?—Скажите далѣе, какія и какія у насъ употребляются монеты?—„У насъ употребляются мѣдныя, серебряныя и золотыя монеты". Нельзя ли и это предложеніе раздѣлить на нѣсколько предложеній? Есть ли въ этомъ предложеніи опредѣленіе и одно ли оно? Эти три опредѣленія—„мѣдныя", „серебряныя" и „золотыя" составляютъ одинаковые членыi предложенія? Еще скажите, что и что несутъ съ собою въ школу ученики?—„Ученики несутъ съ собою въ школу книги и тетради". Раздѣлите и это предложеніе на нѣсколько отдѣльныхъ предложеній? Назовите въ немъ дополненіе? Одно ли оно или ихъ нѣсколько? Одинаковые это члены предложенія или нѣтъ?—Укажите также, гдѣ и гдѣ живутъ рыбы?—„Рыбы живутъ въ рѣкахъ, озерахъ и моряхъ". Раздѣлите и это предложеніе на нѣсколько предложеній? Слова—„въ рѣкахъ", „озерахъ" и „моряхъ" составляютъ какіе члены предложенія? Сколько здѣсь обстоятельственныхъ словъ? Это также одинаковые члены предложенія или нѣтъ?

Теперь прочтите вслухъ всѣ эти предложенія. Что же вы замѣчаете въ нихъ общаго? Каждое изъ этихъ предложеній можно ли раздѣлить на нѣсколько отдѣльныхъ предложеній? Раздѣлите первое изъ нихъ на отдѣльныя предложенія? Раздѣлите второе? и т. д. Что же еще во всѣхъ этихъ предложеніяхъ вы замѣчаете общаго? Есть ли въ каждомъ изъ нихъ одинаковые члены? Какіе одинаковые члены въ первомъ предложеніи? Во второмъ? и т. д. Повторите вразъ, что и что вы находите общаго въ этихъ предложеніяхъ?

Теперь я вамъ скажу, что такія предложенія, которыя можно раздѣлить на нѣсколько отдѣльныхъ предложеній и которыя имѣютъ одинаковые члены, называются слитными предложеніями. Итакъ, какія предложенія называются слитными? Повторите это?

Вмѣсто сжатыхъ по своей словесной формѣ опредѣленій грамматическихъ понятій учитель также можетъ пользоваться для характеристики тѣхъ же грамматическихъ понятій болѣе распространенною въ отношеніи словеснаго выраженія, но болѣе простою и ясною описательною формою. Такъ, наприм.: именемъ прилагательнымъ называется такая часть рѣчи, которая употребляется при имени существительномъ,

отвѣчаетъ на вопросы какой, чей и обозначаетъ качество предмета; предлогомъ называется такая часть рѣчи, которая употребляется впереди другихъ частей рѣчи отдѣльно и слитно; въ первомъ случаѣ имъ обозначается взаимное отношеніе между предметами, а во второмъ онъ служитъ для измѣненія значенія слова.

Третья ступень объясненія грамматическаго правила.

Послѣ усвоенія грамматическаго правила учащіеся подъ руководствомъ учителя производятъ практическія упражненія въ области книжной, устной и письменной рѣчи, чтобы пріобрѣсти навыкъ въ примѣненіи усвоеннаго правила къ соотвѣтствующимъ явленіямъ во всѣхъ трехъ указанныхъ видахъ рѣчи.

1. Прежде всего производится разборъ соотвѣтствующихъ усвоенному грамматическому правилу явленій книжнаго текста изъ грамматическаго руководства или изъ классной хрестоматіи, для чего избирается статья, ранѣе прочитанная на урокахъ объяснительнаго чтенія, или же изъ имѣющагося у дѣтей подъ руками сборника диктантовъ. Примѣненіе усвоеннаго грамматическаго правила въ книжной рѣчи производится ранѣе такой же работы надъ устною и письменною рѣчью потому, что первая работа для дѣтей является сравнительно болѣе легкою: книжная рѣчь представляетъ для этого дѣтямъ готовый словесный матеріалъ, который они должны только выдѣлять изъ общей массы этого матеріала.

Разборъ дѣтьми книжнаго текста въ этомъ случаѣ способствуетъ болѣе основательному усвоенію грамматическаго правила, а также—сознательному отношенію, въ грамматическомъ смыслѣ, къ книжной рѣчи.

2. Послѣ упражненій учениковъ по примѣненію усвоеннаго грамматическаго правила къ книжной рѣчи ими производится подборъ устныхъ примѣровъ на то же правило. При этомъ учителю нужно имѣть въ виду, чтобы ученики придумывали болѣе или менѣе оригинальные по содержанію и словесной формѣ при-

мѣры, а не пассивноподражательные, по образцу разсмотрѣнныхъ ими ранѣе книжныхъ примѣровъ или по образцу приводимыхъ, предварительно сформированія грамматическаго правила, устныхъ примѣровъ. Для этого учитель на первое время долженъ указывать учащимся новый матеріалъ для содержанія примѣровъ.

Въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ учитель также помогаетъ дѣтямъ облечь приводимый устный грамматическій примѣръ въ правильную стилистическую форму.

Упражненія учениковъ въ сформированіи болѣе или менѣе самостоятельныхъ устныхъ примѣровъ на грамматическія правила, послѣ усвоенія послѣднихъ, способствуютъ, какъ и разборъ въ этомъ случаѣ книжнаго текста, закрѣпленію въ ихъ сознаніи и памяти новаго правила, сознательному отношенію къ ихъ собственной устной рѣчи, а также развитію въ нихъ дара слова, умственной находчивости и смѣтливости.

3. Въ связи съ упражненіями надъ книжнымъ текстомъ и подборомъ устныхъ примѣровъ по поводу усвоеннаго правила учащимися производятся письменныя работы. Упражнять учениковъ въ письменныхъ работахъ на вновь усвоенное грамматическое правило особенно важно и полезно въ тѣхъ случаяхъ, когда усвоенное правило имѣетъ прямое отношеніе къ правописанію.

Эти упражненія практикуются въ трехъ видахъ: а) въ видѣ диктовки, заключающей въ себѣ подборъ примѣровъ на вновь пройденное правило (объяснительная диктовка), б) въ видѣ извлеченія примѣровъ на то же правило изъ указаннаго учителемъ книжнаго текста и в) въ видѣ самостоятельно излагаемыхъ письменныхъ примѣровъ.

Первыя два вида письменныхъ упражненій примыкаютъ къ грамматическому разбору книжнаго текста, а третій — къ подбору устныхъ примѣровъ.

О пріемахъ веденія этихъ письменныхъ грамматическихъ упражненій будетъ сказано въ отдѣлѣ о веденіи письменныхъ работъ.

Порядокъ прохожденія грамматическихъ знаній.

Систематическая грамматика, какъ извѣстно, раздѣляется на двѣ главныя части: этимологію и синтаксисъ. Первая изъ этихъ частей заключаетъ въ себѣ ученіе о звукахъ, главныхъ составныхъ частяхъ словъ и частяхъ рѣчи. Вторая часть грамматики заключаетъ въ себѣ ученіе о членахъ предложенія, о согласованіи и управленіи словъ, о видахъ предложеній и употребленіи при нихъ знаковъ препинанія.

Эта научная система расположенія грамматическихъ знаній не примѣнима при начальномъ ознакомленіи съ ними дѣтей, такъ какъ она противорѣчитъ одному изъ основныхъ дидактическихъ требованій — начинать при обученіи съ наиболѣе легкихъ и доступныхъ пониманію дѣтей знаній и постепенно переходить къ болѣе труднымъ для нихъ знаніямъ.

Вмѣсто научной системы, при ознакомленіи дѣтей съ грамматическими знаніями пользуются, какъ и при подборѣ статей для объяснительнаго чтенія, концентрическимъ расположеніемъ этихъ знаній, наиболѣе удовлетворяющимъ дидактическимъ требованіямъ.

При концентрическомъ расположеніи грамматическихъ знаній соблюдаются слѣдующія требованія: 1) постепенный переходъ отъ болѣе легкихъ знаній къ болѣе труднымъ, 2) соблюденіе логической связи между ранѣе усвоенными и вновь усвоиваемыми знаніями, при чемъ новыя знанія обосновываются на пройденныхъ ранѣе и представляютъ собою развитіе, продолженіе ихъ, 3) параллельное сообщеніе соотвѣтствующихъ другъ другу свѣдѣній изъ этимологіи, синтактиса и орѳографіи.

Въ зависимости отъ вышеизложенныхъ требованій грамматическія знанія при ознакомленіи съ ними дѣтей распредѣляются на три концентра или ступени. Основою перваго концентра служатъ знанія, касающіяся отдѣльныхъ словъ: ихъ составныхъ частей — звуковъ и слоговъ, а также — значенія знаменательныхъ

частей рѣчи; основою второго концентра служитъ ученіе о простомъ предложеніи и его составныхъ частяхъ; основу третьяго концентра составляетъ ученіе о сложномъ предложеніи.

Знанія, входящія въ составъ перваго концентра.

Слово, какъ часть рѣчи. Звуки и слоги, какъ части словъ. Понятіе о звукѣ и буквѣ. Раздлѣеніе звуковъ на гласные (ясные или легкіе по произношенію), согласные (неясные или трудные по выговору) и полугласный **й**. Гласные звуки твердые и мягкіе. Знаки твердости и мягкости (ъ и ь); значеніе ихъ и употребленіе въ концѣ и въ серединѣ словъ. Твердое и мягкое произношеніе согласныхъ звуковъ (кромѣ **ж**, **ш**, **ц**, которые всегда выговариваются твердо, и **ч**, **щ**, которые всегда выговариваются мягко). Буквы, сходныя по звуковому значенію: **и**, **і**, **й**, **е**, **ѣ**, **з**; **ф**, **ѳ**; употребленіе ихъ. Сомнительные гласные (**а**, **е**, **я**, **о**), сомнительные согласные звуки (**б**, **в**, **г**, **д**, **ж**, **з**) и правописаніе ихъ. Переносъ словъ по слогамъ изъ одной строки въ другую. Удареніе и его употребленіе.

Эти знанія сообщаются при обученіи чтенію и письму.

Неупотребленіе послѣ шипящихъ **ы**, **я**, **ю** и послѣ **ц**—**я**, **ю**. Неупотребленіе въ серединѣ словъ послѣ шипящихъ, а также послѣ **г**, **к**, буквы **ѣ**. Азбучный порядокъ буквъ съ названіями ихъ.

Ознакомленіе съ названіями предметовъ, ихъ качествъ, дѣйствій и состояній, чиселъ, обстоятельствъ, сопровождающихъ дѣйствія и состоянія предметовъ,—безъ обозначенія грамматическихъ терминовъ.

Предметы одушевленные, неодушевленные и умственные (вопросы **кто** и **что**). Названія, принадлежащія только одному (собственныя имена существительныя) и многимъ одинаковымъ предметамъ (нарицательныя имена существительныя).

Употребленіе прописной буквы (въ началѣ рѣчи, послѣ точки, въ названіи, принадлежащемъ только одному предмету), точки (въ концѣ рѣчи, выражающей оконченную мысль) и запятой (послѣ каждаго изъ стоящихъ рядомъ въ рѣчи названій предметовъ, качествъ, дѣйствій и проч.).

Знанія, входящія въ составъ второго концентра.

Практическое ознакомленіе (по вопросамъ) съ членами (подлежащимъ и сказуемымъ) простого нераспространеннаго предложенія. Такое же ознакомленіе съ составомъ распро-

страненнаго предложенія (дополненіемъ, опредѣленіемъ, обстоятельственными словами и обращеніемъ),—съ указаніемъ отношенія второстепенныхъ членовъ предложенія къ главнымъ. Ознакомленіе съ знаменательными (именемъ существительнымъ, прилагательнымъ, глаголомъ, числительнымъ, нарѣчіемъ, междометіемъ) и служебными (мѣстоимѣніемъ, предлогомъ и союзомъ) частями рѣчи,—съ обозначеніемъ ихъ терминовъ.

Главныя составныя части слова: основа слова, корень, окончаніе, приставка, соединительные звуки (суффиксъ).

Постепенное ознакомленіе съ склоненіемъ именъ и спряженіемъ глаголовъ. Падежи, роды и числа склоняемыхъ частей рѣчи. Времена, лица, числа и наклоненія глаголовъ. Ознакомленіе съ согласованіемъ словъ.

Наиболѣе важныя правила относительно правописанія окончаній и суффиксовъ склоняемыхъ частей рѣчи: употребленіе винит. падежа въ именахъ существительныхъ; употребленіе **ѣ** въ предложн. и дательн. падежахъ единств. числа именъ существительныхъ; употребленіе **и** въ тѣхъ же падежахъ именъ существительныхъ; употребленіе **е** въ вин. падежѣ ед. числа существительныхъ средн. рода; окончаніе **е** въ имен. падежѣ множ. числа существительныхъ на **янинъ**, окончаніе **ята** также въ имен. пад. множ. числа существительныхъ на **енокъ**; окончанія имен. падежа ед. числа прилагательныхъ **ый** и **ой**, множ. числа—**ые, ыя, іе, ія**, и род. падежа ед. числа **аго** и **ого**; употребленіе **ѣ** предъ окончаніями глаголовъ, употребленіе **ь** и **ъ** въ окончаніяхъ глаголовъ; правописаніе сложныхъ именъ числительныхъ.

Раздѣльное и слитное письмо предлоговъ. Правописаніе приставокъ **воз, из, низ, раз** и **без.**

Слитное предложеніе и употребленіе въ немъ запятой.

Ознакомленіе съ употребленіемъ вопросительнаго и восклицательнаго знаковъ, двоеточія (предъ перечисленіемъ предметовъ въ рѣчи) и точки съ запятой.

Коренныя слова съ буквою **ѣ**.

Сложныя слова и употребленіе въ серединѣ ихъ **е** и **о**.

Знанія, входящія въ составъ третьяго концентра.

Практическое ознакомленіе съ с л о ж н ы м ъ п р е д л о ж е н і е м ъ. Образованіе сложныхъ предложеній по способу подчиненія и сочиненія. Виды придаточныхъ предложеній въ соотвѣтствіи съ членами предложенія, которые они замѣняютъ; ознакомленіе съ видами придаточныхъ предложеній по вопросамъ. Полныя и сокращенныя придаточныя предложенія.

Ознакомленіе съ раздѣленіемъ частей рѣчи. Имена существительныя собственныя и нарицательныя, увеличительныя и уменьшительныя.

Глаголы, обозначающіе дѣйствіе и состояніе предметовъ.

Раздѣленіе прилагательныхъ на качественныя и относительныя. Полныя и краткія окончанія именъ прилагательныхъ; степени сравненія.

Числительныя количественныя и порядковыя. Вводныя слова и предложенія. Вносныя предложенія. Употребленіе вносныхъ знаковъ и тире. Безличныя предложенія.

Употребленіе **ъ** и **ь** въ окончаніяхъ именъ существительныхъ послѣ шипящихъ звуковъ, а также употребленіе **ъ** въ именахъ прилагательныхъ краткихъ послѣ шипящихъ звуковъ. Окончаніе **а** въ именительномъ падежѣ множественнаго числа существительныхъ средняго рода. Правописаніе окончаній именъ существительныхъ уменьшительныхъ **екъ** и **икъ**; употребленіе въ именахъ существительныхъ окончаній **ѣніе** и **еніе**.

Правописаніе окончаній именъ прилагательныхъ: **ую** и **юю**, **ою** и **ею**, **ымъ** и **имъ**, **омъ** и **емъ**, **дскій**, **тскій**, **цкій**, **енькій**, **ѣе**, **е**, **ѣйшій**; измѣненіе **і** въ **ь** въ окончаніи прилагательныхъ относительныхъ на **ій** (лисій, волчій).

Правописаніе числительныхъ и мѣстоимѣній: **двѣ**, **обѣ**, **однѣ**, **онѣ**, **тѣ**, **всѣ**, **кѣмъ**, **чѣмъ**, **тѣмъ**, **всѣмъ**.

Будущее время простое и сложное. Выпаденіе въ прошедшемъ времени глаголовъ **л**. Измѣненіе глагольныхъ суффиксовъ **ова** и **ева** въ **у** и **ю** и неизмѣняемость суффиксовъ **ыва** и **ива**.

Употребленіе отрицаній **не** и **ни**.

Сообщая эти грамматическія знанія, учитель постоянно обращаетъ вниманіе дѣтей на соотвѣтствующую связь, на то или другое соотношеніе при переходѣ отъ усвоенныхъ грамматическихъ данныхъ къ новымъ.

Примѣняя при ознакомленіи учащихся съ этими знаніями требованія указаннаго выше эвристическаго метода, учитель заставляетъ ихъ производить соотвѣтствующія устныя и письменныя *практическія упражненія* для закрѣпленія въ ихъ сознаніи усвоенныхъ грамматическихъ знаній.

Указанія и словесный матеріалъ для такихъ упражненій помѣщаются въ существующихъ руководствахъ для ознакомленія съ начальными грамматическими знаніями. Тѣмъ не менѣе мы обозначаемъ наиболѣе употребительныя изъ этихъ грамматическихъ упражненій.

12378

Практическія грамматическія упражненія, входящія въ составъ перваго концентра.

Выписываніе изъ книги для чтенія словъ съ подчеркиваніемъ въ нихъ или только гласныхъ или только согласныхъ буквъ, или же съ подчеркиваніемъ гласныхъ одной чертой, а согласныхъ двумя.

Выписываніе словъ съ раздѣленіемъ ихъ на слоги (во-да, по-ло-жить).

Выписываніе въ отдѣльные столбцы словъ односложныхъ, двухсложныхъ, трехсложныхъ.

Выписываніе словъ съ обозначеніемъ надъ ними удареній; выписываніе или же придумываніе и письмо словъ въ отдѣльные столбцы съ удареніемъ на первомъ, второмъ и третьемъ отъ конца слогахъ.

Выписываніе или же придумываніе и письмо словъ, имѣющихъ въ концѣ ъ или же ь.

Выписываніе изъ грамматическаго руководства словъ съ опущенными въ концѣ ъ или ь и возстановленіе послѣднихъ.

Выписываніе изъ того же руководства словъ съ возстановленіемъ пропущеннаго въ серединѣ ъ и ь.

Придумываніе и письмо словъ, оканчивающихся на тотъ или другой твердый гласный звукъ и соотвѣтствующій ему мягкій гласный звукъ.

Придумываніе и письмо словъ, имѣющихъ послѣ согласныхъ шипящихъ а, и, у, вмѣсто я, ы, ю.

Выписываніе изъ даннаго текста словъ съ подчеркиваніемъ въ нихъ буквъ, обозначающихъ сомнительные гласные или согласные звуки. Придумываніе и письмо словъ съ тѣми же буквами.

Измѣненіе данныхъ словъ съ сомнительнымъ согласнымъ звукомъ такъ, чтобы послѣ этого звука былъ гласный звукъ, и письмо этихъ измѣненныхъ словъ.

Измѣненіе данныхъ словъ съ сомнительнымъ гласнымъ звукомъ такъ, чтобы на сомнительный звукъ падало удареніе, и письмо ихъ въ измѣненномъ видѣ.

Списываніе изъ грамматическаго руководства словъ, въ которыхъ пропущены сомнительныя гласныя или согласныя буквы,—съ возстановленіемъ послѣднихъ.

Выписываніе изъ даннаго текста названій предметовъ, качествъ, дѣйствій или состояній, чиселъ предметовъ; придумываніе и письмо такихъ же словъ.

Выписываніе изъ даннаго текста названій одушевленныхъ или неодушевленныхъ предметовъ; придумываніе и письмо такихъ же словъ.

Подборъ къ даннымъ названіямъ предметовъ такихъ словъ, которыя обозначаютъ качества этихъ предметовъ, и письмо этихъ словъ.

Подборъ къ даннымъ названіямъ качествъ словъ, которыя обозначаютъ соотвѣтствующіе качествамъ предметы, и письмо этихъ словъ.

Подборъ къ названіямъ данныхъ предметовъ такихъ словъ, которыя обозначаютъ соотвѣтствующія этимъ предметамъ дѣйствія или состоянія и наоборотъ.

Подборъ названій предметовъ одного рода или вида и письмо этихъ словъ.

Практическія грамматическія упражненія, входящія въ составъ второго концентра.

Выписываніе изъ грамматическаго руководства словъ, имѣющихъ въ корнѣ букву ѣ.

Переписываніе предложеній съ подчеркиваніемъ одною чертою подлежащаго и двумя сказуемаго.

Переписываніе неоконченныхъ предложеній съ возстановленіемъ пропущенныхъ въ нихъ членовъ.

Постановка въ выписанныхъ предложеніяхъ соотвѣтствующихъ вопросовъ надъ каждымъ членомъ.

Устныя и письменныя упражненія въ подборѣ къ даннымъ подлежащимъ подходящихъ сказуемыхъ и наоборотъ.

Устныя и письменныя упражненія въ составленіи нераспространенныхъ предложеній и въ распространеніи ихъ второстепенными членами по соотвѣтствующимъ вопросамъ.

Устныя и письменныя упражненія въ обращеніи распространенныхъ предложеній въ нераспространенныя путемъ устраненія изъ первыхъ второстепенныхъ членовъ.

Устныя и письменныя упражненія въ разложеніи словъ на главныя составныя части.

Такія же упражненія въ образованіи отъ коренныхъ словъ производныхъ.

Письменныя упражненія для примѣненія основныхъ правилъ относительно переноса словъ изъ одной строки въ другую.

Придумываніе и письмо тѣхъ или другихъ изъ знаменательныхъ и служебныхъ частей рѣчи.

Устныя и письменныя упражненія въ склоненіи именъ и спряженіи глаголовъ.

Письмо словъ съ приставками **воз, из, низ, раз, без.**

Списываніе изъ грамматическаго руководства словъ съ возстановленіемъ въ нихъ пропущенныхъ буквъ.

Придумываніе и письмо слитныхъ предложеній.

Практическія грамматическія упражненія, входящія въ составъ третьяго концентра.

Выписываніе изъ книги для чтенія или грамматическаго руководства сложныхъ предложеній.

Придумываніе и письмо примѣровъ на различные виды сложныхъ предложеній.

Выписываніе изъ книги для чтенія или изъ грамматическаго руководства различныхъ предложеній съ условными подчеркиваніями нѣкоторыхъ изъ нихъ.

Устныя и письменныя упражненія въ измѣненіи прочитанныхъ полныхъ придаточныхъ предложеній въ сокращенныя и наоборотъ, въ подборѣ къ даннымъ главнымъ предложеніямъ придаточныхъ предложеній того или другого вида,—къ даннымъ главнымъ предложеніямъ другихъ главныхъ (сочиненныхъ) предложеній, соединяющихся соединительными, противительными, раздѣлительными и винословными союзами,—въ подборѣ личныхъ и безличныхъ предложеній, вопросительныхъ, восклицательныхъ, вводныхъ, вносныхъ.

Списываніе предложеній съ пропущенными между ними знаками препинанія и возстановленіе послѣднихъ.

Выписываніе предложеній съ употребляемыми въ нихъ отрицаніями **не** и **ни**.

Выписываніе изъ даннаго текста или же придумываніе и письмо существительныхъ мужскаго, женскаго, средняго и общаго родовъ,—существительныхъ собственныхъ и нарицательныхъ.

Придумываніе и письмо существительныхъ съ **ъ** и **ь** въ концѣ послѣ шипящихъ.

Устное и письменное упражненіе въ образованіи (отъ данныхъ именъ) существительныхъ уменьшительныхъ и увеличительныхъ.

Придумываніе и письмо прилагательныхъ качественныхъ и относительныхъ,—именъ прилагательныхъ качественныхъ въ положительной степени съ образованіемъ отъ нихъ сравнительной и превосходной степени,—прилагательныхъ качественныхъ съ полнымъ окончаніемъ и образованныхъ отъ нихъ прилагательныхъ съ краткимъ окончаніемъ, — прилагательныхъ съ краткимъ окончаніемъ на **ъ** послѣ шипящихъ, — именъ прилагательныхъ съ окончаніями **ый** и **ой** въ именительномъ падежѣ единственнаго числа и окончаніями **аго** и **его** въ родительномъ падежѣ единственнаго числа.

Устныя и письменныя упражненія въ образованіи прилагательныхъ уменьшительныхъ съ окончаніями **енькій**, **онькій**,

оватый, еватый отъ данныхъ именъ прилагательныхъ и увеличительныхъ съ окончаніями **охонекъ, ехонекъ, астый, истый.**

Придумываніе и письмо глаголовъ съ окончаніями въ неопредѣленномъ наклоненіи **ть, ти, чь,**—глаголовъ, имѣющихъ **ѣ** предъ окончаніемъ неопредѣленнаго наклоненія **ть,**—отглагольныхъ именъ существительныхъ съ окончаніями **ѣніе** и **еніе.**

Придумываніе и письмо глагольныхъ формъ: **ться,** (неопредѣленное наклоненіе), **тся** (3-е лицо настоящаго или будущаго простого времени), **шься** (2-е лицо единственнаго числа настоящаго или будущаго простого времени), **ься** (2-е лицо единственнаго числа повелительнаго наклоненія).

Письмо сложныхъ именъ числительныхъ.

Выписываніе наиболѣе затруднительныхъ въ правописаніи нарѣчій.

Къ практическимъ грамматическимъ упражненіямъ принадлежитъ также грамматическій разборъ даннаго текста.

Грамматическій разборъ бываетъ частичный и систематическій.

Частичный грамматическій разборъ практикуется послѣ усвоенія учащимися того или другого грамматическаго правила и имѣетъ цѣлью научить дѣтей примѣнять вновь усвоенное правило къ соотвѣтствующимъ явленіямъ рѣчи. Словеснымъ матеріаломъ для этого разбора служитъ текстъ, заключающій въ себѣ примѣры на только что усвоенное учащимися правило; при этомъ учитель требуетъ отъ учащихся, чтобы они указали каждое въ отдѣльности явленіе въ данной рѣчи, соотвѣтствующее вновь усвоенному правилу, а затѣмъ объяснили, почему каждое изъ нихъ подходитъ подъ усвоенное правило.

Систематическій грамматическій разборъ производится время отъ времени при прохожденіи грамматическихъ знаній, чтобы дать возможность учащимся возстановить въ ихъ сознаніи прежде усвоенныя правила. Этотъ разборъ производится въ предѣлахъ пройденнаго изъ грамматики, и потому по поводу каждаго явленія разбираемой рѣчи учитель спрашиваетъ все то, что извѣстно дѣтямъ; слѣдовательно, при этомъ разборѣ затрогиваются знанія изъ синтаксиса, этимологіи и ѳреографіи.

При веденіи этого разбора соблюдается опредѣленный порядокъ:

1) Сначала производится синтаксическій разборъ: а) по предложеніямъ, т-е. обозначаются видовые признаки каждаго предложенія (по взаимному отношенію, по составу, по отношенію къ говорящему лицу); б) каждое въ отдѣльности предложеніе разбирается по составляющимъ его членамъ.

2. Потомъ производится этимологическій разборъ въ слѣдующемъ порядкѣ: а) Знаменательную или служебную часть рѣчи представляетъ собою каждое въ отдѣльности слово? б) Простое оно или сложное? в) Первообразное или производное? г) Обозначеніе главныхъ частей слова. д) Какую именно часть рѣчи составляетъ слово? е) Разрядъ его (существительное — собственное, нарицательное, уменьшительное, увеличительное, прилагательное—качественное, относительное и т. д.). ж) Употребленная въ текстѣ форма слова.

3. Наконецъ, производится ороографическій разборъ, т.-е. дѣлается указаніе объ особенностяхъ правописанія словъ.

Въ такомъ обыкновенномъ порядкѣ производится полный грамматическій разборъ рѣчи.

IV. Методика веденія письменныхъ упражненій.

Обученіе русскому языку на всѣхъ ступеняхъ его должно быть постоянно сопровождаемо веденіемъ письменныхъ ученическихъ упражненій, конечная цѣль которыхъ заключается въ томъ, чтобы научить учащихся, параллельно съ развитіемъ устной рѣчи, правильному и болѣе или менѣе свободному письменному выраженію мыслей. Поэтому письменныя ученическія упражненія должны находиться въ тѣсной связи съ устными занятіями по языку — съ обученіемъ грамотѣ, объяснительнымъ чтеніемъ и ознакомленіемъ съ грамматическими знаніями. Этими учебными занятіями въ значительной степени опредѣляется характеръ и содержаніе письменныхъ упражненій: матеріаломъ для нихъ служатъ данныя, которыя учащіеся усвоиваютъ при указанныхъ занятіяхъ.

Кромѣ того, при веденіи письменныхъ ученическихъ упражненій необходимо соблюдать постепенность въ соотвѣтствіи съ общимъ умственнымъ развитіемъ учащихся, которымъ также въ значительной степени обусловливается какъ содержаніе письменныхъ работъ, такъ и словесное выраженіе ихъ: съ постепеннымъ развитіемъ учащихся содержаніе ихъ письменныхъ упражненій по отечественному языку дѣлается сложнѣе и серьезнѣе, а вмѣстѣ съ тѣмъ совершенствуется и словесное выраженіе тѣхъ же упражненій.

При веденіи письменныхъ упражненій по отечественному языку имѣется въ виду, съ одной стороны, научить дѣтей писать грамматически правиль-

но, т.-е. соблюдать правильное буквенное начертаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія. Для этой цѣли служатъ такъ называемыя орѳографическія упражненія. Сущность этихъ упражненій заключается въ томъ, что учитель подбираетъ изъ имѣющихся у него подъ руками грамматическаго руководства или сборника диктантовъ готовые книжные тексты въ извѣстной системѣ, опредѣляемой послѣдовательнымъ расположеніемъ орѳографическихъ правилъ, начиная отъ болѣе существенныхъ и употребительныхъ и переходя постепенно къ менѣе существеннымъ и употребительнымъ; учащіеся знакомятся съ этими текстами или путемъ непосредственнаго прочтенія ихъ по книгѣ или же со словъ учителя, при чемъ послѣдній попутно даетъ имъ соотвѣтствующія орѳографическія объясненія или указанія; послѣ этого учащіеся также или непосредственно изъ книги или со словъ учителя воспроизводятъ письменно эти тексты и такимъ образомъ сознательно усвоиваютъ правильное начертаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія.

Съ другой стороны, при веденіи письменныхъ ученическихъ упражненій имѣется въ виду подготовить учащихся къ стройному, складному и ясному письменному выраженію мыслей. Для этой цѣли служатъ такъ называемыя стилистическія письменныя упражненія.

Сущность ихъ заключается въ томъ, что учащіеся сначала путемъ классной проработки усвоиваютъ изъ прочтеннаго книжнаго текста или изъ бесѣды съ ними учителя содержаніе работы и порядокъ расположенія въ ней мыслей, а потомъ излагаютъ подготовленный такимъ образомъ матеріалъ письменно. Слѣдовательно, какъ содержаніе стилистическаго упражненія, такъ расположеніе въ немъ мыслей, а частью и обработка въ немъ слога даются учащимся въ болѣе или менѣе готовомъ видѣ, и имъ предоставляется только воспроизвести его письменно.

Съ теченіемъ времени, послѣ усвоеннаго учащимися навыка въ письменномъ изложеніи проработаннаго въ

классѣ матеріала, учитель пріучаетъ ихъ къ самостоятельному письменному развитію мыслей путемъ ихъ непосредственной разсудочной дѣятельности, ограничивая свое участіе въ этомъ дѣлѣ, главнымъ образомъ, сообщеніемъ учащимся темы для письменной работы и нѣкоторыми указаніями относительно выполненія ея. Такія письменныя упражненія называются логико-стилистическими или сочиненіями на данную тему.

Такимъ образомъ, какъ орѳографическія, такъ и стилистическія письменныя упражненія сами по себѣ еще не приводятъ къ конечной цѣли веденія въ школѣ письменныхъ упражненій по отечественному языку, заключающейся, какъ мы знаемъ, въ пріученіи учащихся къ самостоятельному стройному письменному выраженію сужденій о томъ или о другомъ предметѣ; они составляютъ только посредствующую, подготовительную ступень къ достиженію указанной цѣли, которая осуществляется путемъ веденія логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій.

Само собою разумѣется, что при веденіи стилистическихъ и логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій учителю отнюдь не слѣдуетъ допускать, чтобы учащіеся при выполненіи ихъ игнорировали орѳографическую сторону: наоборотъ, эта сторона въ послѣднихъ двухъ видахъ работъ должна быть доводима до наивозможно полнаго совершенства.

А. Орѳографическія письменныя упражненія составляютъ начальную ступень при веденіи школьныхъ письменныхъ упражненій по отечественному языку и стоятъ въ связи главнымъ образомъ съ обученіемъ письму-чтенію и прохожденіемъ грамматическихъ знаній. Конечно, и уроки объяснительнаго чтенія косвеннымъ образомъ имѣютъ вліяніе на практическое усвоеніе учащимися правописанія, такъ какъ при чтеніи текстовъ у нихъ волею-неволею запечатлѣвается путемъ зрительнаго воспріятія правильный буквенный составъ словъ и употребленіе въ текстахъ знаковъ препинанія.

Къ орѳографическимъ письменнымъ упражненіямъ принадлежатъ: диктовка, списываніе съ книги, письмо заученнаго наизусть и указанныя ранѣе грамматическія письменныя упражненія (см. въ отдѣлѣ «Методики грамматики»), служащія для закрѣпленія въ сознаніи учащихся усвоенныхъ грамматическихъ знаній.

Остановимся на каждомъ въ отдѣльности видѣ этихъ упражненій.

1. Диктовка. Усвоеніе дѣтьми разговорнаго языка въ дошкольный періодъ ихъ жизни происходитъ, какъ извѣстно, черезъ слуховое воспріятіе, посредствомъ котораго они воспринимаютъ рѣчь отъ окружающихъ ихъ людей и вмѣстѣ съ тѣмъ постепенно привыкаютъ пользоваться ею для выраженія своихъ впечатлѣній и представленій. Этимъ естественнымъ способомъ усвоенія дѣтьми рѣчи долженъ пользоваться учитель съ самаго начала обученія ихъ языку, чтобы развить и упорядочить ихъ устную рѣчь. При этомъ ему необходимо обратить вниманіе на развитіе слуха дѣтей для правильнаго усвоенія ими звукового состава словъ, такъ какъ отъ этого развитія зависитъ не только правильное произношеніе словъ, противъ котораго дѣти часто дѣлаютъ ошибки, но также въ значительной степени и правильное письменное начертаніе ихъ.

Упражненію дѣтей въ слуховомъ воспріятіи рѣчи особенно способствуетъ звуковой анализъ словъ, практикуемый при обученіи ихъ письму-чтенію, а также — отчетливое произношеніе учителемъ предъ дѣтьми словъ и упражненіе ихъ въ такомъ же произношеніи. Для этого учитель на первыхъ порахъ подбираетъ только такія слова, произношеніе и начертаніе которыхъ не расходятся другъ съ другомъ.

Для пріобрѣтенія дѣтьми навыка къ слуховому воспріятію, какъ средству не только для правильнаго произношенія словъ, но и для такого же начертанія ихъ, служитъ также упражненіе ихъ въ диктовкѣ. Это такое письменное упражненіе, при исполненіи котораго учащіеся со словъ учителя воспроизводятъ въ письмен-

номъ видѣ отдѣльныя слова или предложенія, а также и цѣлую рѣчь.

Различаются два вида диктовки: объяснительная или звуковая (статарная), и повѣрочная (курсорная).

Объяснительной диктовкой называется такая, при веденіи которой имѣется въ виду научить дѣтей примѣнять вновь усвоенныя орѳографическія правила на письмѣ, и притомъ эта диктовка всегда сопровождается краткими орѳографическими объясненіями или напоминаніями дѣтямъ со стороны учителя съ цѣлью предупрежденія ошибокъ въ диктуемомъ текстѣ.

Повѣрочная диктовка служитъ средствомъ для провѣрки, насколько учащіеся твердо и безошибочно научились примѣнять на письмѣ извѣстную группу орѳографическихъ правилъ, служившихъ предметомъ предшествующихъ объяснительныхъ диктовокъ, при чемъ эта диктовка обыкновенно не сопровождается указаніями учителя для предупрежденія тѣхъ или другихъ орѳографическихъ погрѣшностей.

Наиболѣе полезна для укрѣпленія дѣтей въ правописаніи объяснительная диктовка, и потому она гораздо чаще практикуется сравнительно съ повѣрочной.

Веденіе объяснительной диктовки тѣсно связано съ обученіемъ письму-чтенію и съ прохожденіемъ грамматическихъ знаній. Какъ только дѣти изучатъ нѣсколько письменныхъ и печатныхъ буквъ и для нихъ явится возможность читать и писать нѣкоторыя слова, учитель, послѣ звукового и буквеннаго анализа прочтенныхъ дѣтьми словъ, избираетъ нѣкоторыя изъ нихъ въ видѣ матеріала для диктовки. Тоже самое дѣлается и съ цѣлыми фразами при дальнѣйшемъ прохожденіи букваря. Затѣмъ, при прохожденіи грамматическихъ правилъ, имѣющихъ непосредственное отношеніе къ правописанію, учитель предлагаетъ учащимся для диктовки примѣнительно къ каждому проходимому правилу соотвѣтствующій словесный матеріалъ въ формѣ отдѣльныхъ предложеній или связной рѣчи.

Такимъ образомъ, производимыя одновременно съ прохожденіемъ грамматическихъ знаній объяснительныя диктовки должны имѣть строго опредѣленное орѳографическое содержаніе, т.-е. каждая диктовка представляетъ собою собраніе характерныхъ примѣровъ на вновь усвоенное орѳографическое правило. Это должно составлять основную задачу для учителя при подборѣ матеріала для объяснительной диктовки. Вмѣстѣ съ тѣмъ весьма полезно, чтобы въ ней встрѣчались, между прочимъ, примѣры на усвоенныя прежде орѳографическія правила.

Кромѣ того, словесный матеріалъ въ объяснительныхъ диктовкахъ долженъ быть расположенъ по опредѣленному плану, въ извѣстной системѣ,—въ соотвѣтствіи съ расположеніемъ грамматическаго курса и, въ частности, съ проходимыми орѳографическими правилами. Эта послѣдовательность въ расположеніи словеснаго матеріала для объяснительныхъ диктовокъ должна имѣть органическій характеръ, заключающійся въ томъ, чтобы послѣдующіе случаи правописанія въ диктовкахъ обосновывались на предшествующихъ случаяхъ и истекали изъ нихъ. Такъ, напримѣръ, послѣ диктовокъ на употребленіе буквы ѣ въ глаголахъ предъ окончаніемъ неопредѣленнаго наклоненія **ть** естественнымъ образомъ должны слѣдовать диктовки на употребленіе той же буквы во всѣхъ производныхъ отъ этихъ глаголовъ формахъ, именно: предъ окончаніемъ прошедшаго времени **лъ,** предъ окончаніями причастій шій, нный, тый, въ существительныхъ, оканчивающихся на ѣніе, и прилагательныхъ на ѣлый.

Ставя на первомъ планѣ въ диктовкѣ орѳографическую сторону, не слѣдуетъ относиться безразлично къ ея содержанію: словесный матеріалъ для диктовки по своему содержанію долженъ соотвѣтствовать умственному развитію учащихся; являясь доступнымъ для ихъ пониманія, онъ въ то же время долженъ пробуждать ихъ мыслительную дѣятельность и представлять для нихъ болѣе или менѣе живой интересъ.

Изъ предназначеннаго для объяснительной диктовки словеснаго матеріала учитель произноситъ предъ клас-

сомъ отчетливо и внятно фразу. Продиктованное повторяется 2—3 раза кѣмъ-либо изъ учащихся по вызову учителя. Затѣмъ, если въ продиктованной части встрѣчается что-либо непонятное для учащихся, учитель дѣлаетъ поясненія при помощи наводящихъ вопросовъ. Далѣе производится орѳографическій разборъ продиктованнаго. Наконецъ та же часть текста повторяется учащимися хоромъ и послѣ того одновременно всѣми пишется.

Въ такомъ же порядкѣ ведется диктованіе и остальныхъ частей текста. Послѣ исполненія объяснительная диктовка немедленно исправляется въ классѣ.

При веденіи объяснительной диктовки учитель соблюдаетъ слѣдующія требованія:

а) Если словесный матеріалъ для объяснительной диктовки состоитъ изъ отдѣльныхъ фразъ или связной рѣчи, то нужно произносить каждую фразу цѣликомъ, а не по отдѣльнымъ словамъ, чтобы учащіеся могли понимать взаимное отношеніе между членами предложенія, такъ какъ это необходимо для правильнаго начертанія главнымъ образомъ окончаній словъ.

б) При диктованіи текста учителю слѣдуетъ держаться общепринятаго произношенія словъ, при чемъ такъ называемыя инописныя слова, въ которыхъ выговоръ расходится съ правописаніемъ, также всегда слѣдуетъ выговаривать соотвѣтственно общепринятому произношенію, а не такъ, какъ они пишутся. Учителю не слѣдуетъ вводить при диктованіи, какъ и при обученіи чтенію, искусственно-книжнаго выговора словъ вслѣдствіе того, что такой выговоръ—неправильный, а онъ никакихъ невѣрныхъ знаній и неправильныхъ навыковъ не долженъ сообщать учащимся по моральнымъ соображеніямъ, а также въ виду того, чтобы потомъ не тратить непроизводительно время на переучиваніе дѣтей въ цѣляхъ возстановленія нормальнаго выговора инописныхъ словъ.

Придерживаясь общепринятаго произношенія по отношенію къ инописнымъ словамъ и требуя такого же выговора примѣнительно къ нимъ отъ учащихся, учи-

тель постоянно долженъ дѣлать послѣднимъ опредѣленныя и точныя указанія относительно разницы въ произношеніи и начертаніи этихъ словъ. Обращеніе вниманія учащихся въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ на несоотвѣтствія выговора и письма иноописныхъ словъ необходимо для того, чтобы постепенно выработать въ нихъ привычку соединять съ извѣстными звуковыми впечатлѣніями не только вполнѣ соотвѣтствующее, но въ извѣстныхъ случаяхъ и своеобразное буквенное начертаніе словъ, что весьма важно для успѣха въ правописаніи.

в) Хотя при подборѣ словеснаго матеріала для диктовокъ учителю необходимо имѣть въ виду доступность его содержанія учащимся, тѣмъ не менѣе послѣ продиктованія въ одинъ пріемъ каждой части текста ему слѣдуетъ пользоваться наводящими вопросами для воспроизведенія въ сознаніи дѣтей смысла продиктованнаго съ тою цѣлью, чтобы логическая сторона диктуемаго текста не ускользала отъ ихъ вниманія; въ тѣхъ же случаяхъ, когда у учителя возникнетъ предположеніе, что продиктованная часть недостаточно понятна для учащихся, онъ долженъ сдѣлать краткое, но удобопонятное поясненіе ея смысла.

г) Какъ при веденіи диктовки, такъ и другихъ письменныхъ работъ учитель не долженъ допускать учащихся до орѳографическихъ ошибокъ, внимательно предупреждая послѣднія, такъ какъ допускаемыя учащимися въ письменныхъ работахъ погрѣшности могутъ обращаться въ привычки, которыя нелегко искореняются въ дѣтяхъ. Съ этою цѣлью учитель, послѣ краткаго поясненія смысла прочитаннаго, производитъ орѳографическій разборъ той же части диктовки.

На первой ступени обученія этотъ разборъ заключается въ звуковомъ и буквенномъ анализѣ словъ, причемъ предложенія разлагаются на слова и въ свою очередь каждое слово — на слоги и звуки, въ порядкѣ ихъ расположенія и съ указаніемъ, какою буквою долженъ быть обозначенъ каждый въ отдѣльности звукъ.

Съ теченіемъ времени, когда учащіеся мало-по-малу станутъ пріобрѣтать навыкъ въ правописаніи, учителю нѣтъ надобности производить тщательный ороографическій разборъ каждаго слова въ диктовкѣ; онъ долженъ постепенно сокращать свою бдительность относительно предупрежденія ошибокъ въ диктуемомъ текстѣ, ограничиваясь обращеніемъ вниманія учащихся лишь только на тѣ части сомнительныхъ по начертанію словъ, въ которыхъ, по его предположенію, они могли бы допустить погрѣшность. Такъ, напримѣръ, относительно словъ «возрастъ» и «черный» учитель спрашиваетъ дѣтей, какую букву слѣдуетъ написать въ первомъ словѣ послѣ р и какую букву во второмъ словѣ послѣ ч; при правильности отвѣтовъ учащихся, онъ этимъ ограничивается; если же ихъ отвѣты ошибочны, то онъ напоминаетъ извѣстное имъ соотвѣтствующее ороографическое правило.

При веденіи объяснительной диктовки на употребленіе знаковъ препинанія также предварительно производится синтаксическій разборъ каждаго предложенія по членамъ, если дѣло касается употребленія знака внутри предложенія, или же продиктованный текстъ расчленяется по предложеніямъ, если нужно выяснить вопросъ объ употребленіи знака препинанія между предложеніями.

д) При веденіи объяснительныхъ диктовокъ *не слѣдуетъ быстро переходить отъ примѣровъ на одно правило къ примѣрамъ на другое правило*, чтобы у учащихся могъ образоваться достаточный навыкъ въ примѣненіи изучаемаго ороографическаго правила на письмѣ.

Повѣрочная диктовка представляетъ собою совокупность примѣровъ на извѣстную группу усвоенныхъ учащимися ороографическихъ правилъ, служившихъ въ ближайшее предшествующее время предметомъ объяснительныхъ диктовокъ.

Словеснымъ матеріаломъ для повѣрочной диктовки служитъ подборъ отдѣльныхъ фразъ, а также связныя статьи, представляющія болѣе или менѣе характерные

примѣры на ту или другую группу орѳографическихъ правилъ, особенно же относительно употребленія знаковъ препинанія.

При диктованіи повѣрочной диктовки соблюдаются тѣ же требованія, что и при диктованіи объяснительной: если диктовка состоитъ изъ отдѣльныхъ фразъ, то каждая фраза диктуется цѣликомъ, а не по отдѣльнымъ словамъ. Если же повѣрочная диктовка представляетъ связную статью, то послѣдняя прочитывается на первый разъ съ начала до конца, а потомъ уже диктуется по частямъ, соотвѣтствующимъ простымъ или небольшимъ сложнымъ предложеніямъ.

Конечно, текстъ повѣрочной диктовки, какъ и объяснительной, долженъ быть доступнымъ для учащихся по своему содержанію, чтобы не отвлекать ихъ вниманія объясненіями непонятныхъ для нихъ частей текста отъ прямой задачи, лежащей въ основѣ этой письменной работы, — упражненія въ правописаніи; тѣмъ не менѣе въ необходимыхъ случаяхъ учитель поясняетъ учащимся малопонятныя для нихъ слова и выраженія.

Орѳографическій разборъ при веденіи этой диктовки не производится, такъ какъ иначе учитель не можетъ вполнѣ убѣдиться, насколько учащіеся пріобрѣли навыкъ въ примѣненіи на письмѣ усвоенныхъ ими орѳографическихъ правилъ.

Какъ объяснительная, такъ и повѣрочная диктовка просматривается, послѣ окончательнаго исполненія, учащимися съ начала до конца съ цѣлью собственноручнаго исправленія замѣченныхъ ими погрѣшностей.

Вслѣдствіе важнаго значенія объяснительной диктовки для пріобрѣтенія учащимися навыка въ примѣненіи на практикѣ вновь усвоенныхъ орѳографическихъ правилъ учитель долженъ практиковать ее послѣ объясненія каждаго новаго орѳографическаго правила; но при этомъ ему не слѣдуетъ употреблять на производство ея болѣе или менѣе продолжительное время въ теченіе урока; въ общемъ для исполненія ея достаточно употреблять до 20 минутъ; въ противномъ случаѣ при исполненіи доктовки можетъ

ослабѣвать вниманіе учащихся, и они будутъ допускать въ ней невольныя ошибки.

Повѣрочная диктовка, въ соотвѣтствіи съ назначеніемъ ея, производится гораздо рѣже, чѣмъ объяснительная. Въ теченіе года ее слѣдуетъ производить послѣ прохожденія того или другого отдѣла или группы орѳографическихъ правилъ и въ концѣ года примѣнительно ко всему пройденному въ теченіе его грамматическому курсу. Въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ для веденія повѣрочной диктовки слѣдуетъ употреблять не болѣе 30 минутъ.

I. Списываніе съ книги.

Хотя упражненіе дѣтей въ слуховомъ воспріятіи рѣчи, какъ мы знаемъ, имѣетъ важное значеніе не только для пріобрѣтенія ими навыка въ правильномъ произношеніи словъ, но и въ такомъ же начертаніи ихъ, тѣмъ не менѣе усвоеніе ими при помощи слухового воспріятія правильнаго звукового состава словъ далеко еще не служитъ гарантіей правильнаго начертанія ихъ, потому что, какъ намъ извѣстно, звуковой составъ словъ во многихъ случаяхъ не сходится съ ихъ буквеннымъ составомъ. Поэтому для наученія дѣтей правильному начертанію словъ учителю необходимо предлагать имъ такія упражненія, которыя способствовали бы усвоенію ими буквеннаго состава словъ при помощи зрительнаго воспріятія. Для этой цѣли прежде всего служитъ, какъ мы знаемъ, упражненіе дѣтей въ чтеніи печатныхъ и письменныхъ текстовъ, такъ какъ процессъ чтенія обусловливается прежде всего воспріятіемъ при помощи зрѣнія буквеннаго состава словъ. Но процессъ чтенія, какъ намъ также извѣстно, есть сложный процессъ, и зрительное воспріятіе при немъ ослабляется главнымъ образомъ одновременнымъ дѣйствіемъ мыслительной способности чтеца, направленной къ уразумѣнію содержанія читаемаго. Вслѣдствіе этого нельзя ожидать, чтобы при помощи только чтенія дѣти могли пріобрѣсти болѣе или менѣе устойчивый навыкъ въ

усвоенiи буквеннаго состава словъ и вмѣстѣ съ тѣмъ правильнаго начертанiя ихъ. Болѣе вѣрнымъ средствомъ для этого служитъ упражненiе учащихся въ списыванiи съ книги. При исполненiи этого письменнаго орѳографическаго упражненiя дѣтямъ предоставляется наибольшая возможность къ усвоенiю путемъ зрительнаго воспрiятiя буквеннаго состава словъ, почему этимъ видомъ письменнаго упражненiя и нужно болѣе всего пользоваться для обученiя ихъ правописанiю.

При веденiи этого упражненiя учителю нужно имѣть въ виду слѣдующiя требованiя.

а) Списыванiе съ книги, какъ и диктовку, слѣдуетъ прiурочить къ обученiю письму-чтенiю, къ прохожденiю грамматическихъ знанiй, а также частью и къ объяснительному чтенiю. При прохожденiи букваря во время обученiя письму-чтенiю учитель въ нерѣдкихъ случаяхъ, послѣ упражненiй дѣтей въ чтенiи словъ и фразъ, заставляетъ ихъ написать въ своихъ тетрадяхъ извѣстную часть прочтенныхъ ими словъ и фразъ. Въ концѣ же букварей обыкновенно помѣщается особый отдѣлъ фразъ, предназначенныхъ для списыванiя и вмѣстѣ съ тѣмъ имѣющихъ характеръ задачъ.

Точно также при прохожденiи грамматическихъ знанiй учитель, послѣ прочтенiя и соотвѣтствующаго разбора помѣщенныхъ въ грамматическомъ руководствѣ текстовъ для практическихъ упражненiй на то или другое главнымъ образомъ орѳографическое правило заставляетъ дѣтей выписывать въ свои тетради извѣстную часть этихъ текстовъ.

Хотя тексты статей, помѣщаемыхъ въ хрестоматiяхъ для класснаго чтенiя, обыкновенно не представляютъ спецiально приспособленнаго матерiала для веденiя орѳографическихъ упражненiй, тѣмъ не менѣе отчасти и ихъ, послѣ объяснительнаго чтенiя, можно время отъ времени предлагать для частичнаго списыванiя, такъ какъ въ нѣкоторыхъ изъ нихъ можетъ встрѣчаться сочетанiе характерныхъ примѣровъ на усвоенныя въ ближайшее

время грамматическія и, въ частности, орѳографическія правила.

Словесный матеріалъ, назначаемый для списыванія въ видѣ отдѣльныхъ словъ, фразъ и небольшихъ статеекъ, предварительно прочитывается въ классѣ, при чемъ учитель при помощи наводящихъ вопросовъ объясняетъ значеніе непонятныхъ въ нихъ для дѣтей словъ и выраженій, чтобы при списываніи учащіеся не относились пассивно къ логической сторонѣ текстовъ. Кромѣ того, тексты, предназначенные для списыванія, служатъ предметомъ орѳографическаго разбора, какъ примѣры для укрѣпленія въ сознаніи дѣтей извѣстныхъ орѳографическихъ правилъ; это дѣлается также съ цѣлью предупрежденія ошибокъ дѣтей при списываніи. На первыхъ же порахъ веденія этого упражненія учитель заставляетъ дѣтей производить предварительно предъ списываніемъ устный буквенный разборъ словъ.

Самое списываніе должно производиться, особенно на первой ступени обученія, подъ непосредственнымъ наблюденіемъ учителя, при чемъ онъ побуждаетъ дѣтей при списываніи отдѣльныхъ словъ предварительно всматриваться въ буквенный составъ ихъ настолько, чтобы онъ могъ быть усвоенъ ими на память, и только послѣ этого они должны приступать къ письму слова, производя его въ цѣломъ составѣ, а не по отдѣльнымъ буквамъ. Такое же требованіе соблюдается и при списываніи фразъ.

Будучи весьма полезнымъ средствомъ для пріобрѣтенія учащимися навыка въ правописаніи, списываніе вмѣстѣ съ тѣмъ является механическимъ занятіемъ, почему въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ ему должно посвящать непродолжительное время.

Чтобы сообщить списыванію болѣе осмысленный, сознательный характеръ, его слѣдуетъ соединять съ указанными въ отдѣлѣ «Методики грамматики» практическими грамматическими упражненіями, служащими частью для подготовленія къ грамматическому изученію

языка, главнымъ же образомъ — для примѣненія усвоенныхъ учащимися грамматическихъ и, въ частности, орѳографическихъ правилъ въ письменной рѣчи.

3. Письмо заученнаго наизусть.

Это упражненіе, какъ и списываніе съ книги, способствуетъ усвоенію учащимися буквеннаго состава словъ. Оно производится послѣ достаточной практики учащихся въ списываніи и диктовкѣ. При исполненіи его они должны основываться на пріобрѣтенныхъ черезъ эти упражненія навыкахъ въ правописаніи.

Какъ при веденіи списыванія и диктовки, такъ и при исполненіи этого упражненія слѣдуетъ устранять допущеніе учащимися погрѣшностей путемъ предварителльнаго орѳографическаго разбора сомнительныхъ случаевъ правописанія словъ и употребленія знаковъ препинанія.

Письмо заученнаго наизусть стихотворенія или небольшой прозаической статейки производится по частямъ, на которыя то и другое въ данномъ случаѣ дѣлится въ соотвѣтствіи съ дѣленіемъ его при объяснительномъ чтеніи, при чемъ каждая въ отдѣльности написанная часть сопровождается провѣркою ея самими учащимися по книгѣ или же по классной доскѣ, если одинъ изъ учащихся во время исполненія работы писалъ заученный текстъ на обратной сторонѣ классной доски.

4. Грамматическія письменныя упражненія.

Виды грамматическихъ письменныхъ упражненій нами указаны въ отдѣлѣ «Методики грамматики». Въ данномъ случаѣ слѣдуетъ замѣтить, что тексты для грамматическихъ письменныхъ упражненій, помѣщаемые въ грамматическихъ руководствахъ, въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ предъ списываеніемъ ихъ сопровождаются грамматическими объясненіями и указаніями учителя относительно исполненія этихъ упражненій учащимися.

5. Стилистическія письменныя упражненія.

Къ упражненіямъ этой категоріи относятся, какъ намъ извѣстно, такія, содержаніе и порядокъ расположенія матеріала которыхъ должны быть хорошо извѣстны учащимся путемъ классной проработки подъ руководствомъ учителя, при чемъ учащимся предоставляется изложить этотъ готовый матеріалъ письменно. Вмѣстѣ съ тѣмъ учитель обязанъ, какъ и при веденіи орѳографическихъ работъ, зорко предупреждать, при предварительномъ устномъ пересказѣ учащимися въ классѣ даннаго для работы матеріала какъ орѳографическія, такъ и стилистическія ихъ погрѣшности. Въ этихъ видахъ учитель во время предварительнаго устнаго воспроизведенія учащимися содержанія намѣченной работы останавливаетъ ихъ въ каждомъ случаѣ допущенія неправильнаго или болѣе или менѣе неловкаго оборота рѣчи, помогая имъ соотвѣтствующими наводящими вопросами облечь ту или другую мысль въ правильную и болѣе отчетливую словесную форму. Точно также при устномъ воспроизведеніи учащимися содержанія данной стилистической работы онъ попутно останавливаетъ ихъ вниманіе соотвѣтствующими вопросами на болѣе или менѣе сомнительные случаи правописанія словъ, встрѣчающихся при пересказѣ, и на употребленіе знаковъ препинанія.

Конечно, въ данномъ случаѣ со стороны учителя требуется особая тактичность и предусмотрительность, а потому для него предоставляется необходимымъ не только предварительно обдумать тему и весь матеріалъ для предстоящаго стилистическаго упражненія, но также тщательно и вдумчиво проанализировать съ методической точки зрѣнія послѣдовательный процессъ выполненія его учащимися, чтобы самое выполненіе ими упражненія сдѣлать незатруднительнымъ и успѣшнымъ. Только при условіи такой тщательной подготовки учащихся къ исполненію стилистическихъ упражненій они будутъ вести эти упражненія охотно и съ пользою для выработки правильной письменной рѣчи. Въ против-

номъ же случаѣ, т.-е. при недостаточно осмотрительной и умѣлой подготовкѣ учащихся къ этимъ упражненіямъ, послѣднія дадутъ учителю массу неблагодарнаго труда по исправленію ихъ, и учащимся мало принесутъ пользы.

Въ этомъ случаѣ учитель особенно долженъ имѣть въ виду то, что учащіеся охотнѣе и внимательнѣе относятся къ такимъ занятіямъ, которыя исполняются ими болѣе или менѣе легко и удачно, а весь секретъ этой легкости и удачности исполненія тѣхъ и другихъ ученическихъ упражненій кроется въ личности учителя,— въ его методическомъ тактѣ и сноровкѣ, которыя являются результатомъ внимательнаго и вдумчиваго отношенія его къ своему дѣлу.

При веденіи стилистическихъ письменныхъ упражненій соблюдается строгая постепенность въ отношеніи ихъ объема, сложности въ стилистическомъ отношеніи и степени активнаго участія учителя въ предварительной устной разработкѣ ихъ вмѣстѣ съ учащимися.

На первое время объемъ этихъ упражненій долженъ быть наивозможно краткимъ, малосложнымъ, а затѣмъ, по мѣрѣ навыка учащихся въ исполненіи ихъ, содержаніе упражненій постепенно расширяется и осложняется.

Точно также эти упражненія на первыхъ порахъ должны имѣть самую элементарную, простую словесную форму и въ синтаксическомъ отношеніи, начиная даже съ отдѣльныхъ словъ, и постепенно принимать болѣе расширенную форму, въ видѣ простыхъ, слитныхъ и сложныхъ предложеній.

Участіе учителя въ подготовленіи учащихся къ исполненію этихъ упражненій на первыхъ ступеняхъ веденія ихъ выражается въ томъ, что наводящими вопросами онъ помогаетъ имъ овладѣть всецѣло, во всѣхъ деталяхъ содержаніемъ его и предусмотрительно устраняетъ допущеніе ими орѳографическихъ погрѣшностей, но потомъ съ незамѣтною постепенностью сокращаетъ въ количественномъ отношеніи наводящіе вопросы и придаетъ имъ болѣе обобщенный,

концентрическій характеръ, предоставляя постепенно просторъ для самодѣятельности учащихся.

Со стороны учителя въ данномъ случаѣ также требуется постоянная осмотрительность и психологическая чуткость въ отношеніи возможности допущенія учащимися тѣхъ или другихъ погрѣшностей въ работахъ.

Къ наиболѣе употребительнымъ видамъ стилистическихъ письменныхъ упражненій принадлежатъ:

I. Отвѣты учащихся на вопросы учителя съ выраженіемъ первыхъ въ формѣ отдѣльныхъ словъ, обозначающихъ извѣстные имъ предметы.

Такъ, напр., учитель опрашиваетъ дѣтей относительно предметовъ, составляющихъ классную обстановку, учебныя принадлежности, ихъ домашнюю обстановку, относительно извѣстныхъ имъ домашнихъ животныхъ, птицъ, рыбъ, звѣрей, насѣкомыхъ, деревьевъ, плодовъ, ягодъ, овощей, грибовъ, выспрашиваетъ дѣтей, что и что они видятъ въ разное время сутокъ на небѣ, что и что видали лѣтомъ въ саду, въ лѣсу, въ лугахъ, въ полѣ, на гумнѣ, проситъ также назвать времена года, части сутокъ, дни недѣли, части стола, парты, дерева и проч.; проситъ перечесть, какіе извѣстные имъ предметы дѣлаются изъ глины, желѣза, дерева, шерсти, полотна, стекла, бумаги и проч. Послѣ звукового и буквеннаго анализа названій каждой въ отдѣльности группы предметовъ и повторенія хоромъ этихъ названій учитель заставляетъ написать ихъ въ своихъ тетрадяхъ.

II. Отвѣты учащихся на вопросы учителя, выраженные въ формѣ двухъ словъ, обозначающихъ также извѣстные имъ предметы съ принадлежащими послѣднимъ качествами.

Для этого учитель съ постепенностью опрашиваетъ дѣтей, имѣя въ виду сначала постоянныя качества предметовъ: Какіе (бываютъ) по цвѣту мѣлъ, сажа, кровь, трава, небо, глина? Какіе (бываютъ) по формѣ яблоко, книга, яйцо, карандашъ, доска, небо, кресть, серпъ?.. Какіе (бываютъ) на вкусъ сахаръ, уксусъ, лукъ, ветчина, вода?.. Какіе (бываютъ) по вѣсу пухъ, желѣзо, скорлупа, камень?.. Или, напр., учитель также опрашиваетъ дѣтей, имѣя въ виду измѣняемыя качества предметовъ: Какіе и какіе (бываютъ) по цвѣту лошади, собаки, краски, гуси, матеріи, одежда, чер-

нила?.. Какіе и какіе (бываютъ) по формѣ древесные листья, столы, печи, солонки, гвозди, ручки у ножей, звенья цѣпей?..

Учитель также предлагаетъ дѣтямъ вопросы относительно предметовъ съ противоположными качествами: Какіе (бываютъ) по цвѣту бумага и чернила, серебро и желѣзо, кирпичъ и изразецъ, по состоянію—купецъ и нищій, по величинѣ—слонъ и моська, по вѣсу—перо и кремень?..

Послѣ каждаго отвѣта учащихся на тотъ или другой вопросъ учителя слова, служащія отвѣтами, подвергаются орѳографическому разбору, затѣмъ воспроизводятся учащимися хоромъ въ томъ порядкѣ, въ которомъ они произносились въ первый разъ, и, въ концѣ-концовъ, учитель заставляетъ дѣтей писать эти отвѣты въ своихъ тетрадяхъ.

III. Послѣ цѣлаго ряда упражненій учащихся въ писаніи отвѣтовъ, состоящихъ изъ одного или двухъ словъ, представляющихъ собою названія извѣстныхъ имъ предметовъ и качествъ послѣднихъ, учитель упражняетъ ихъ въ письменномъ составленіи нераспространенныхъ предложеній.

Для этой цѣли учитель предлагаетъ дѣтямъ вопросы, въ родѣ слѣдующихъ: Что дѣлаетъ портной, кузнецъ, пахарь, ученикъ, красильщикъ?.. Какъ перемѣняютъ свое мѣсто рыба, птица, лягушка, змѣя, заяцъ?.. Какіе голоса издаетъ лошадь, корова, кошка, пѣтухъ?.. Въ какомъ состояніи находятся люди ночью (спятъ), деревья во время вѣтра (колышутся), вода въ рѣкѣ лѣтомъ (течетъ), человѣкъ въ испугѣ (дрожитъ)?.. Каковы на вкусъ медъ, квасъ, горчица, вода, соль?.. Каковы по твердости воскъ, камень, каковы по толщинѣ волосъ, веревка, каковы по цвѣту сѣра, снѣгъ, каковы по вѣсу гиря, мячъ?.. Что такое курица, волкъ, малина, груздь, береза?..

На эти вопросы учителя учащіеся даютъ отвѣты въ формѣ двухъ словъ, составляющихъ нераспространенное предложеніе. Послѣ нѣсколькихъ вопросовъ и полученныхъ на нихъ отвѣтовъ послѣдніе также подвергаются орѳографическому разбору, воспроизводятся устно въ извѣстномъ порядкѣ и затѣмъ пишутся учащимися въ ихъ тетрадяхъ.

IV. Далѣе учитель упражняетъ дѣтей въ письменномъ изложеніи распространенныхъ предложеній, постепенно расширяя ихъ въ отношеніи состава членовъ: сначала учащіеся

упражняются въ составленіи и письменномъ изложеніи предложеній, состоящихъ изъ подлежащаго, сказуемаго и дополненія, потомъ къ этимъ членамъ постепенно прибавляются опредѣленія, обстоятельства и обращенія.

Для составленія и письменнаго изложенія предложеній съ дополненіями учитель предлагаетъ учащимся вопросы, въ родѣ слѣдующихъ:

а) Изъ чего дѣлаютъ монеты, тетради, столы, корзины?..

б) Кому подаютъ милостыню? Кому учитель объясняетъ уроки? Кому врачъ оказалъ помощь? Къ кому люди обращаются съ молитвою?..

в) Кого любитъ мать? Кого должны почитать дѣти? Кого ловитъ рыбакъ,—подстрѣливаетъ охотникъ?..

г) Что караулитъ пастухъ,—пашетъ земледѣлецъ,—коситъ косарь,—шьетъ сапожникъ?..

д) Кѣмъ шьются сапоги,—пилятся дрова,—строится изба,—садятся деревья?..

е) Чѣмъ рубятъ, пашутъ, шьютъ, косятъ?..

Вопросы для составленія и письменнаго изложенія предложеній съ опредѣленіями:

а) Какія животныя живутъ при человѣкѣ? Какія животныя живутъ въ лѣсахъ? Въ какую ночь заблудился путникъ? Чей слышенъ во дворѣ лай? Изъ чьей щетины выдѣлываются щетки?..

б) Сколько пальцевъ бываетъ у человѣка на рукѣ? Сколько въ недѣлѣ дней,—часовъ въ суткахъ,—мѣсяцевъ въ году?.. Сколько дней продолжается Пасха?..

в) Который часъ наступилъ теперь? Въ которомъ часу вы приходите въ школу? Съ котораго часа у васъ начинаются уроки? Въ какомъ столѣтіи мы живемъ отъ Рождества Христова?..

Вопросы для составленія и письменнаго изложенія предложеній съ обстоятельственными словами:

а) Гдѣ моютъ бѣлье,—растутъ огурцы, грибы, трава?.. Гдѣ водятся звѣри, рыбы, мыши, цапли?.. Гдѣ косятъ траву,—жнутъ хлѣбъ,—держатъ зимой домашнихъ животныхъ?..

б) Куда водовозъ ѣздитъ за водой,—ходятъ молиться Богу,—дѣти ходятъ учиться,—улетаютъ на зиму пѣвчія птицы?..

в) Откуда добываютъ металлы,—падаетъ зимой снѣгъ,—падаютъ осенью желтые листья,—дуетъ теплый вѣтеръ?..

г) Когда люди и животныя спятъ,—пробуждаются? Когда вскрывается рѣка,—бываетъ сѣнокосъ,—видна на небѣ луна,—смеркается?..

д) Какъ и какъ люди ѣздятъ? Какъ дѣти заучиваютъ молитвы? Какъ промокъ (насквозь) пастухъ отъ сильнаго дождя? Какъ свѣтитъ (ярко) лѣтомъ солнце?..

е) Для чего употребляются стальныя перья, книги, хлѣбъ, ружье, стулья?..

ж) Зачѣмъ ходятъ на рѣку, въ лѣсъ, въ садъ, въ школу, въ церковь?..

з) Почему или отчего люди заболѣваютъ лихорадкой? Отчего бываетъ грязь, замерзаютъ рѣки,—загораетъ лѣтомъ лицо,—загорается домъ во время грозы?..

Вопросы для составленія и письменнаго изложенія предложеній съ обращеніями:

Обратитесь съ рѣчью къ кому-либо изъ товарищей и попросите у него карандашъ? Обратитесь съ какою-либо просьбою къ брату или сестрѣ? Назовите кого-либо изъ своихъ знакомыхъ и попросите его о чемъ-нибудь?..

V. Далѣе слѣдуютъ стилистическія упражненія въ письменномъ изложеніи слитныхъ предложеній.

Примѣрные вопросы для этихъ упражненій нами помѣщены въ отдѣлѣ «Методики грамматики».

VI. Затѣмъ учащіеся упражняются въ составленіи сложныхъ предложеній различныхъ видовъ.

Для составленія и письменнаго изложенія учащимися сложныхъ предложеній имъ предлагаются вопросы, въ родѣ слѣдующихъ:

а) Какъ называются тѣ птицы, которыя прилетаютъ къ намъ весною? Какимъ ученикамъ даютъ награды? Какіе люди называются трудолюбивыми? Какія животныя принадлежатъ къ домашнимъ?..

б) Кто называется садовникомъ? Извѣстно ли вамъ, что земля есть шаръ? Приготовлено ли вами сегодня то, что было задано по Закону Божію? Понятно ли вамъ то, что объясняется въ классѣ?..

в) Чѣмъ лѣтомъ надоѣдаютъ намъ мухи? Чѣмъ полезны пчелы? Кому мы должны возвращать долгъ? Чѣмъ привлекаютъ насъ цвѣты?..

г) Когда мы ложимся спать? Что вы дѣлаете, когда у васъ совсѣмъ кончаются въ школѣ уроки? Что люди дѣлаютъ руками, когда плаваютъ? Какое чувство мы испытываемъ, когда слушаемъ хорошую музыку?..

д) Для чего вы ходите въ школу? Для чего нужна пила? Для чего мы покупаемъ хлѣбъ? Что нужно дѣлать, чтобы быть образованнымъ человѣкомъ?..

е) Почему земля зимою дѣлается твердою? Почему осенью нерѣдко бываетъ грязно? Отчего люди стараются истреблять волковъ? Почему лиственный лѣсъ намъ больше нравится лѣтомъ?..

ж) Къ кому мы обращаемся за помощью, если заболѣемъ? Что мы дѣлаемъ, если чувствуемъ жажду? Куда мы отправляемся лѣтомъ, если хотимъ искупаться?..

На всѣ эти вопросы учитель требуетъ отъ дѣтей наивозможно полныхъ отвѣтовъ, предлагая имъ вспомогательные вопросы въ случаяхъ полученія не вполнѣ удовлетворяющихъ по своему назначенію отвѣтовъ.

Всѣ вышеуказанныя элементарныя стилистическія упражненія производятся въ начальной школѣ въ послѣдовательной постепенности послѣ прохожденія букваря, когда дѣти овладѣваютъ механизмомъ чтенія и письма, а въ средней школѣ — начиная съ приготовительнаго класса. Эти упражненія чередуются съ указанными ранѣе въ отдѣлѣ «Методики грамматики» (стр. 131—133) грамматическими письменными упражненіями и даже въ значительной степени замѣняютъ ихъ. Чтобы совмѣстить въ одномъ упражненіи грамматическую и стилистическую задачи обученія языку, учитель при задаваніи наводящихъ вопросовъ для стилистическихъ упражненій долженъ имѣть въ виду въ отвѣтахъ учащихся такія слова и выраженія, которыя служили бы вмѣстѣ съ тѣмъ примѣрами для намѣченныхъ имъ къ прохожденію новыхъ грамматическихъ правилъ.

Въ отдѣлѣ „Методика грамматики“ (стр. 130—132) нами помѣщены образцы такихъ вопросовъ для составленія учащимися примѣровъ на имя прилагательное; одновременно этими вопросами учащіеся могутъ быть подготовляемы къ составленію (въ видѣ стилистическихъ упражненій) распространенныхъ предложеній съ опредѣленіями. Тамъ же (стр. 132—133), послѣ этихъ примѣрныхъ вопросовъ, помѣщенъ рядъ вопросовъ для составленія учащимися грамматическихъ примѣровъ на слитное предложеніе, которые вмѣстѣ съ тѣмъ имѣютъ всецѣло характеръ стилистическихъ упражненій.

Такое соединеніе въ одномъ упражненіи орѳографической и стилистической задачъ изученія языка даетъ возможность учителю въ гораздо меньшемъ количествѣ практиковать довольно скучныя для учащихся чисто грамматическія упражненія, а между тѣмъ грамматическая сторона изученія языка отъ этого не только не можетъ понести ущерба, но въ результатѣ даже должна выиграть, такъ какъ стилистическія упражненія, имѣющія своимъ содержаніемъ свѣдѣнія объ извѣстныхъ дѣтямъ разнообразныхъ предметахъ и явленіяхъ природы, представляютъ для учащихся, по сравненію съ грамматическими упражненіями, гораздо болѣе занимательности и интереса и, слѣдовательно, должны быть выполняемы ими съ большею охотою, которая служитъ гарантіей успѣшнаго веденія ихъ.

Съ началомъ прохожденія грамматическихъ знаній изъ этимологіи и синтаксиса вышеуказанныя элементарныя стилистическія письменныя упражненія, имѣющія форму отдѣльныхъ словъ и предложеній, сливаются съ грамматическими письменными упражненіями, служа одновременно для цѣлей примѣненія усвоенныхъ грамматическихъ правилъ къ явленіямъ письменной рѣчи и для усиленія навыка учащихся въ письменномъ изложеніи.

VII. Къ стилистическимъ упражненіямъ относится также письменное изложеніе плановъ хрестоматійныхъ статей, служившихъ предметомъ объяснительнаго чтенія, о чемъ сказано выше, въ отдѣлѣ «Методики объяснительнаго чтенія (стр. 91—96).

VIII. Дальнѣйшею ступенью стилистическихъ письменныхъ упражненій, послѣ навыка дѣтей въ изложеніи отвѣтовъ въ формѣ отдѣльныхъ словъ и предложеній на вопросы учителя, а также изложенія плановъ прочитанныхъ статей, служатъ сжатыя, краткія описанія непосредственно и хорошо извѣстныхъ дѣтямъ предметовъ.

Для подготовленія къ изложенію краткихъ описаній предметовъ учитель останавливаетъ вниманіе учащихся на наиболѣе простыхъ по составу и по качествамъ

предметахъ. Путемъ наводящихъ вопросовъ онъ помогаетъ учащимся сначала указать каждую въ отдѣльности составную часть предмета и обозначить другія качества, свойственныя ему. Затѣмъ, послѣ разсмотрѣнія въ отдѣльности составныхъ частей предмета и его качествъ, учитель воспроизводитъ свои вопросы въ систематическомъ порядкѣ, а учащіеся въ соотвѣтствіи съ вопросами учителя даютъ также послѣдовательный рядъ устныхъ отвѣтовъ, которые и должны служить, въ концѣ-концовъ, содержаніемъ стилистическаго упражненія. Выслушивая отвѣты дѣтей на свои вопросы, учитель обращаетъ вниманіе на правильность выраженія учащимися отвѣтовъ, помогая имъ наводящими вопросами измѣнить то или другое неправильное или неудачное выраженіе, оборотъ рѣчи въ правильную и болѣе удачную словесную форму. Въ то же время онъ попутно выспрашиваетъ дѣтей относительно болѣе или менѣе затруднительныхъ случаевъ въ начертаніи словъ и употребленіи знаковъ препинанія, встрѣчающихся въ отвѣтахъ дѣтей.

Вопросы, задаваемые учителемъ при разсмотрѣніи составныхъ частей и качествъ предметовъ съ цѣлью подготовленія учащихся къ письменному изложенію, полезно записывать въ соотвѣтствующемъ порядкѣ на классную доску, такъ какъ иначе учащіеся при письменномъ воспроизведеніи отвѣтовъ могутъ забыть нѣкоторые вопросы и, волею-неволею, допустить пробѣлы въ своемъ письменномъ изложеніи.

При подготовленіи учащихся къ исполненію указанныхъ письменныхъ стилистическихъ упражненій учителю не слѣдуетъ допускать торопливости и спѣшности, чтобы устранять возможность допущенія дѣтьми въ работахъ большого количества стилистическихъ и орѳографическихъ погрѣшностей.

На первое время для составленія описаній учитель избираетъ самые простые предметы, даже вовсе не имѣющіе составныхъ частей, каковы, напр., палка, линейка, бумага, холстъ, мячъ, стаканъ, бревно, кирпичъ, платокъ, лента и проч.

Затѣмъ учитель предлагаетъ дѣтямъ описать наиболѣе простые предметы по составнымъ частямъ, напр.: скамью, столъ, классную доску, карандашъ, свѣчу, окно, лопату, вилы, крыльцо, сарай, классную комнату и проч.

Наконецъ содержаніемъ описаній служатъ болѣе сложные по своимъ составнымъ частямъ и качествамъ предметы, а также явленія природы, напр.: дерево, домъ, собака, гусь, телѣга, сани, лошадь, огородъ, садъ, поле, лугъ, рѣка, церковь, стадо, село, гроза, засуха и проч.

Кромѣ описанія предметовъ и явленій природы, темами для стилистическихъ письменныхъ упражненій могутъ служить описанія извѣстныхъ занятій, видовъ труда людей и препровожденія ими праздниковъ или характерныхъ въ бытовомъ отношеніи періодовъ времени, напр.: молотьба хлѣба, посѣвъ его, сѣнокосъ, жнитво, уборка овощей въ огородѣ, ловля рыбы, зимній вечеръ, лѣтнее утро, учебный день, святки, Пасха, каникулы, масленица, осень, весна и проч.

Подобныя темы представляютъ смѣшанное содержаніе описательно-повѣствовательнаго характера.

Для примѣра приведемъ образцы вопросовъ учителя и отвѣтовъ учащихся для составленія письменныхъ описаній предметовъ.

При разсмотрѣніи, напримѣръ, линейки учитель задаетъ дѣтямъ слѣдующіе вопросы: Изъ чего сдѣлана линейка? Какова линейка по своей формѣ? Для чего служитъ? Къ разряду какихъ предметовъ она относится? Кто ее дѣлаетъ?

Въ соотвѣтствіи съ этими вопросами учащіеся, въ концѣ-концовъ, излагаютъ слѣдующее описаніе этого предмета: Линейка сдѣлана изъ дерева. Она имѣетъ видъ небольшой, тонкой и гладкой дощечки. Линейка употребляется для проведенія карандашомъ или перомъ на бумагѣ прямыхъ линій. Она относится къ разряду учебныхъ принадлежностей. Линейки дѣлаются столярами.

При разсмотрѣніи дерева учитель задаетъ слѣдующіе вопросы: Что такое дерево? Чѣмъ оно отличается отъ травяныхъ растеній? Какія части имѣетъ дерево? Два рода деревьевъ и чѣмъ они различаются? Наиболѣе извѣстные виды лиственныхъ и хвойныхъ деревьевъ. Для чего и для чего человѣкъ употребляетъ дерево?

На эти вопросы учителя учащіеся составляютъ слѣдующіе отвѣты: Дерево принадлежитъ къ разряду растеній. Отъ другихъ растеній оно отличается величиною и крѣпостью. Дерево состоитъ изъ корней, ствола, сучьевъ и вѣтвей. Деревья бываютъ лиственныя и хвойныя. Первыя имѣютъ на сучьяхъ и вѣтвяхъ листья, т.-е. зеленыя пластинки различной формы, а вторыя—хвою или иглы также зеленаго цвѣта. Къ лиственнымъ деревьямъ принадлежатъ береза, дубъ, липа, осина и проч.; къ хвойнымъ деревьямъ относятся сосна, ель, пихта, лиственница и проч. Деревья употребляются для сооруженія разныхъ построекъ, судовъ, для выдѣлки экипажей, земледѣльческихъ орудій, производства домашней обстановки и для топлива.

Укажемъ еще рядъ вопросовъ учителя и отвѣтовъ на нихъ учащихся по поводу темы „Учебный день“. Содержаніе этой темы можетъ быть раздѣлено для удобства на три такія части: 1., утромъ дома, 2., пребываніе въ школѣ, 3., препровожденіе остальной части сутокъ. Примѣнительно къ этимъ тремъ пунктамъ темы и ставятся ученикамъ вопросы.

Для развитія первой части темы можно предложить учащимся слѣдующіе вопросы: Въ какомъ часу вы пробуждаетесь утромъ отъ сна въ учебные дни? Что и что вы дѣлаете послѣ пробужденія и до отхода въ школу? Въ какомъ часу вы выходите изъ дому въ школу?

Для развитія второй части темы могутъ служить слѣдующіе вопросы: Когда обыкновенно вы приходите въ школу и что на первое время здѣсь дѣлаете? Съ какого часа начинаются въ школѣ учебныя занятія и когда кончаются? Сколько уроковъ ежедневно бываетъ въ школѣ и сколько времени продолжается каждый урокъ? Сколько времени продолжаются перемѣны между уроками? Что вы дѣлаете во время уроковъ и перемѣнъ?

Для развитія третьей части темы служатъ слѣдующіе вопросы учителя: Что вы дѣлаете по возвращеніи изъ школы домой? Какъ проводите послѣобѣденное время? Съ какого часа вы начинаете домашнія учебныя занятія и сколько приблизительно времени употребляете на нихъ? Что вы еще дѣлаете вечеромъ, кромѣ исполненія уроковъ? Въ какомъ приблизительно часу вы ложитесь спать?

Въ соотвѣтствіи съ вышеуказанными вопросами учителя получаются приблизительно слѣдующіе систематическіе отвѣты учащихся:

Я пробуждаюсь отъ сна въ учебные дни обыкновенно въ 7 часовъ утра. Вставши съ постели, я обуваюсь, одѣваюсь, умываюсь и молюсь Богу. Послѣ этого я пью чай и повто-

ряю уроки. Въ полчаса 9-го, собравши нужныя учебныя принадлежности, я отправляюсь въ школу.

Явившись въ школу за нѣсколько минутъ до 9-ти часовъ, я вхожу въ свой классъ, кладу въ парту учебныя принадлежности и здороваюсь съ товарищами. Ровно въ 9-ть часовъ, послѣ молитвы, у насъ начинаются учебныя занятія и продолжаются до 1 или до 2 часовъ. Въ теченіе этого времени у насъ бываетъ по 4 или 5 уроковъ. Каждый урокъ продолжается 50 минутъ. Послѣ первыхъ двухъ уроковъ и четвертаго бываютъ перемѣны въ 10 минутъ, а послѣ третьяго урока—въ 30 минутъ. Во время учебныхъ занятій, въ классѣ учитель или объясняетъ намъ новый урокъ или же вызываетъ учениковъ отвѣчать объясненный имъ ранѣе и заданный на домъ для приготовленія урокъ. Иногда мы на урокѣ исполняемъ заданную учителемъ письменную работу. Во время перемѣнъ мы отдыхаемъ, закусываемъ, а также рѣзвимся въ школѣ.

По возвращеніи изъ школы домой я черезъ нѣкоторое время обѣдаю. Послѣ обѣда я часъ или болѣе употребляю на прогулку или игры съ своими сверстниками, а въ дурную погоду чѣмъ-либо занимаюсь дома. Съ 6-ти до 9-ти часовъ вечера, а иногда и долѣе я приготовляю заданные на домъ уроки и частью читаю книгу, полученную изъ школьной библіотеки. Въ промежуткахъ между учебными занятіями я пью вечерній чай и закусываю. Въ 10-ть часовъ, а иногда нѣсколько позже, я ложусь спать.

IX. Предметомъ для стилистическихъ письменныхъ упражненій въ формѣ связнаго выраженія сужденій можетъ служить также содержаніе разсмотрѣнныхъ въ классѣ картинъ, о пріемахъ разсмотрѣнія и описанія которыхъ было указано ранѣе въ отдѣлѣ «Методики объяснительнаго чтенія» (стр. 83—84).

X. Къ стилистическимъ письменнымъ упражненіямъ относится изложеніе содержанія разработанныхъ при объяснительномъ чтеніи статей, безъ измѣненія или съ измѣненіемъ порядка ихъ содержанія и формы изложенія, или же извлеченія изъ этихъ статей, представляющія въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ развитіе одного какого-либо вопроса; напр., описаніе на основаніи стихотворенія Кольцова «Урожай» полевыхъ работъ крестьянина въ

послѣдовательномъ порядкѣ, начиная съ весны, или описаніе на основаніи стихотворенія Пушкина «Осень» («Ужъ небо осенью дышало...») признаковъ наступленія осени.

При подготовленіи учащихся къ этимъ письменнымъ упражненіямъ учителю слѣдуетъ руководствоваться указанными въ отдѣлѣ «Методики объяснительнаго чтенія» (стр. 85—97) пріемами для веденія пересказа прочитанныхъ статей. Кромѣ того, учителю слѣдуетъ также обращать вниманіе при устномъ воспроизведеніи содержанія статей или извлеченій изъ нихъ на орѳографическій разборъ наиболѣе затруднительныхъ случаевъ начертанія словъ и употребленія знаковъ препинанія.

XI. Въ городскихъ училищахъ и въ младшихъ классахъ средней школы къ стилистическимъ упражненіямъ относится также изложеніе краткихъ и болѣе или менѣе полныхъ отвѣтовъ учащихся на вопросы преподавателей исторіи, природовѣдѣнія и географіи по поводу усвоенныхъ знаній по этимъ предметамъ. Эти стилистическія письменныя упражненія въ средней школѣ и въ городскомъ училищѣ ведутся преподавателями соотвѣтствующихъ предметовъ, которые въ этомъ случаѣ руководствуются методическими требованіями, указанными ранѣе для веденія стилистическихъ письменныхъ упражненій.

Стилистическія письменныя упражненія, имѣющія содержаніемъ результаты бесѣдъ учителя съ учащимися по поводу извѣстныхъ послѣднимъ предметовъ и явленій природы, или же — результаты разсмотрѣнія картинъ, изображающихъ такіе же предметы, слѣдуетъ предпочитать такимъ упражненіямъ, которыя имѣютъ книжный матеріалъ, т.-е. изложеніе содержанія статей, служившихъ предметомъ объяснительнаго чтенія, а также—изложеніе свѣдѣній, усвоенныхъ на урокахъ исторіи, природовѣдѣнія и географіи, такъ какъ упражненія первой категоріи, вызывая своимъ содержаніемъ живыя, непосредственныя впечатлѣнія дѣтей по поводу извѣстныхъ имъ предметовъ или явленій природы, представляютъ для нихъ болѣе интереса и гораздо болѣе затрогиваютъ

ихъ мыслительную дѣятельность, а потому и исполняются учащимися гораздо охотнѣе и внимательнѣе.

Тѣмъ не менѣе большую пользу приноситъ учащимся и изложеніе содержанія хрестоматійныхъ статей, особенно отличающихся изящнымъ и выразительнымъ слогомъ, такъ какъ, ознакомляясь непосредственно съ содержаніемъ этихъ статей для подготовленія къ письменному изложенію ихъ, учащіеся волею-неволею воспринимаютъ изъ нихъ указанныя качества слога и такимъ образомъ обогащаютъ и совершенствуютъ свою устную и письменную рѣчь.

В. Логико-стилистическія письменныя упражненія.

Къ логико-стилистическимъ письменнымъ упражненіямъ или сочиненіямъ на данныя темы принадлежатъ такія, содержаніе и логическое построеніе которыхъ разрабатывается главнымъ образомъ самими учащимися. Эти упражненія практикуются болѣе всего въ старшихъ классахъ средней школы и имѣютъ важное значеніе для развитія умственной самодѣятельности учащихся, пріучая ихъ къ болѣе или менѣе самостоятельному систематическому мышленію. Вмѣстѣ съ тѣмъ, эти упражненія, сосредоточивая мыслительную дѣятельность учащихся на тѣхъ или другихъ вопросахъ, касающихся не только внѣшней, но и психической жизни человѣка, вводятъ ихъ въ интересъ серьезнаго мышленія, имѣющаго до нѣкоторой степени философическій характеръ, а также раскрываютъ предъ ними своеобразный, но, вмѣстѣ съ тѣмъ, занимательный для нихъ міръ душевныхъ явленій, переживаніе которыхъ не чуждо ихъ собственной душѣ.

Предоставляя возможную самодѣятельность учащимся при исполненіи этихъ упражненій, учитель тѣмъ не менѣе на первыхъ порахъ принимаетъ также активное участіе въ подготовленіи ихъ къ наиболѣе удачному исполненію упражненій путемъ бесѣды съ учащимися относительно разработки плана, выясненія основныхъ

сторонъ данной темы, указанія подходящихъ въ литературѣ источниковъ и проч.

Такимъ образомъ, логико-стилистическія письменныя упражненія представляютъ собою естественное продолженіе стилистическихъ упражненій, отличаясь отъ послѣднихъ главнымъ образомъ меньшимъ участіемъ учителя въ подготовленіи учащихся къ выполненію ихъ и, наоборотъ, большею степенью мыслительной самодѣятельности учащихся, а также большею серьезностью содержанія и расширеніемъ объема. Поэтому начало веденія въ школѣ логико-стилистическихъ упражненій находится въ зависимости отъ успѣшности учащихся въ исполненіи стилистическихъ упражненій: если учитель убѣждается, что учащіеся путемъ послѣдовательной практики безъ затрудненія и успѣшно начинаютъ выполнять стилистическія упражненія въ видѣ изложенія связныхъ сужденій на данныя темы, то онъ переходитъ къ упражненію ихъ въ выполненіи логико-стилистическихъ упражненій, сначала, конечно, болѣе или менѣе простыхъ, легкихъ по содержанію и небольшихъ по объему, а затѣмъ постепенно эти работы, соотвѣтственно успѣху учащихся въ выполненіи ихъ, принимаютъ болѣе серьезный и сложный характеръ.

Будучи умѣстны преимущественно въ старшихъ классахъ средней школы, логико-стилистическія упражненія при нормальныхъ условіяхъ обученія отечественному языку имѣютъ мѣсто и въ низшихъ школахъ повышеннаго типа, конечно, на послѣдней ступени обученія; только въ этихъ послѣднихъ школахъ они по своему содержанію должны имѣть болѣе или менѣе элементарный, упрощенный характеръ въ соотвѣтствіи съ умственнымъ развитіемъ учащихся.

Темы для логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій могутъ быть трехъ видовъ: а) жизненнаго характера, б) отвлеченныя и в) курсовыя.

Къ темамъ жизненнаго характера относятся такія, которыя затрогиваютъ, какъ и темы для стилистическихъ упражненій, явленія окружающей учащихся

жизни людей, а также природы; при развитіи содержанія этихъ темъ учащіеся преимущественно пользуются результатами ихъ непосредственныхъ наблюденій, а также книжною освѣдомленностью по поводу затрогиваемыхъ въ нихъ явленій.

Сюда относятся: а) описанія болѣе привлекательныхъ по своему виду мѣстностей (пейзажныя описанія), характерныхъ явленій природы (разливъ рѣки, лѣтнее утро, гроза, восходъ и закатъ солнца въ лѣтнюю пору, осенній день, зимняя непогода, времена года, домашнія животныя, дикіе звѣри, перелетныя, осѣдлыя, плавающія, хищныя птицы, мѣстный климатъ и проч.),—болѣе извѣстныхъ массовыхъ занятій простыхъ людей (земледѣльческій трудъ, кустарный, торговый, охотничій, рыболовный промыслы и проч.), характерныхъ бытовыхъ картинъ (крестный ходъ, базаръ, ярмарка, пожаръ и проч.),—поселеній (извѣстнаго села, города, родины учащагося),—особенностей быта сельскихъ, городскихъ жителей по временамъ года и проч.;—б) разсказы, характеризующіе собственныя впечатлѣнія учащихся отъ пребыванія, напримѣръ, въ лѣтнее время въ лѣсу, въ полѣ, въ лугахъ, на рѣкѣ и т. д.,—по поводу характерныхъ случаевъ изъ собственной жизни учащихся и изъ жизни ихъ знакомыхъ, или же поэтизированные разсказы изъ быта различныхъ классовъ общества; в) разсужденія относительно пользы и значенія для человѣка тѣхъ или другихъ промысловъ, занятій людей, произведеній природы (дерева, металловъ, камней, воды, животныхъ, хлѣбныхъ злаковъ) или явленій природы (рѣкъ, морей, лѣса, поля, луга, вѣтровъ, дождя, засухи и т. д.).

2. Отвлеченныя темы касаются явленій психической жизни человѣка; въ нихъ затрогиваются вопросы нравственнаго, психологическаго, педагогическаго, эстетическаго характера, относительно образованія и проч.

Для примѣра приведемъ нѣсколько такихъ темъ. а) Темы по нравственнымъ вопросамъ: Долгъ нашъ—быть полезными другимъ. Скупость и расточительность, и ихъ вліяніе на нравственность человѣка. Бѣдность учитъ, а счастье портитъ. Трудъ человѣка кормитъ, а лѣнь портитъ. Что легко наживается, то легко и проживается. Жалокъ тотъ, въ комъ совѣсть не чиста. Съ разборомъ выбирай друзей. Чѣмъ нужно руководствоваться при избраніи жизненнаго поприща. Отрицательныя и положительныя стороны богатства. „Обращаться со словомъ нужно честно: оно есть

высшій подарокъ Бога человѣку" (Гоголь). „Жизнь должна измѣряться не прожитымъ нами временемъ, а совершонными подвигами мысли и труда" (Леббокъ). „Деньги потерялъ—ничего не потерялъ, время потерялъ—много потерялъ, мужество потерялъ—все потерялъ" (Суворовъ). Глупому сыну не въ помощь богатство и проч.

б) Темы по психологическимъ вопросамъ: Чувство дружбы и его значеніе въ жизни человѣка. Человѣческіе возрасты и характерныя особенности каждаго изъ нихъ. „Ничто не доставляетъ столь высокаго наслажденія, какъ постоянное умѣнье владѣть собою, властвовать надъ своими страстями" (Рёскинъ). Чувство состраданія и его роль въ жизни человѣка, и проч.

в) Темы педагогическаго характера: Что потеряешь въ юности, того не воротишь въ старости. Трудъ, какъ необходимое условіе физическаго, умственнаго и нравственнаго развитія человѣка. Береги платье снова, а честь смолоду. Вліяніе впечатлѣній дѣтства на послѣдующую жизнь человѣка. Вліяніе семьи на нравственность человѣка, и проч.

г) Темы по вопросамъ эстетическаго характера: Удовольствія, доставляемыя загородными экскурсіями. Значеніе органовъ зрѣнія и слуха для эстетическаго развитія человѣка. Поэзія, какъ факторъ нравственно-эстетическаго развитія человѣка. Описаніе русской природы въ „Запискахъ охотника" Тургенева. „Полная красота всякой мѣстности состоитъ въ соединеніи воды съ лѣсомъ" (С. Аксаковъ). Значеніе природы для эстетическаго воспитанія человѣка и проч.

д) Темы по вопросамъ объ образованіи: „Наука сокращаетъ намъ опыты быстро текущей жизни" (Пушкинъ). Ученье—свѣтъ, а неученье—тьма. Значеніе открытій и изобрѣтеній въ жизни человѣка. Причины и вредное значеніе суевѣрій. Ученье—лучше богатства, и проч.

3. Курсовыя темы заключаютъ въ себѣ знанія изъ пройденнаго учащимися по русской и иностранной литературѣ, русской и всеобщей исторіи, философской пропедевтикѣ, естественной исторіи, географіи и физикѣ.

Для примѣра приведемъ образцы литературныхъ темъ: Характеристика того или другого литературнаго направленія (византійскаго, схоластическаго, ложно-классическаго, сентиментальнаго, романтическаго, натуральнаго или реальнаго), характеристика и значеніе литературной дѣятельности извѣстнаго писателя, значеніе (общественное и историко-литературное) того или другого выдающагося произведенія писателя, характеристика извѣстной группы однород-

ныхъ героевъ поэтическихъ произведеній (типы крестьянъ въ „Запискахъ охотника“ Тургенева, типы „смиренныхъ русскихъ людей“ въ произведеніяхъ Пушкина, Лермонтова, Тургенева и гр. Л. Толстого, типы „лишнихъ людей“ въ произведеніяхъ Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Гончарова и гр. Л. Толстого, „кавказскіе типы“ въ произведеніяхъ Пушкина и Лермонтова), сравненіе двухъ однохарактерныхъ литературныхъ типовъ (Онѣгинъ и Печоринъ, Флоръ Скобѣевъ и Чичиковъ, Обломовъ и Тентетниковъ, Татьяна Ларина и Лиза Калитина), или, наоборотъ, съ противоположными качествами (Обломовъ и Штольцъ, Татьяна и Ольга Пушкина, Скупой рыцарь и Альберъ), характеристика одного какого-либо героя художественнаго произведенія. Мой любимый писатель. Нравственная связь личности писателя съ его произведеніями и проч.

Въ низшей школѣ умѣстны только наиболѣе простыя темы первой категоріи и частью темы третьей категоріи въ соотвѣтствіи съ проходимыми курсами или прочитанными изъ классной хрестоматіи статьями по русской исторіи, естественной исторіи и географіи.

Сочиненія на курсовыя темы, какъ и стилистическія письменныя упражненія съ такимъ же содержаніемъ, должны вестись по принадлежности преподавателями тѣхъ предметовъ, изъ курсовъ которыхъ почерпаются самыя темы для этихъ упражненій.

Изъ сказаннаго выше относительно темъ для логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій видно, что эти упражненія по своей словесной формѣ раздѣляются на слѣдующіе виды: описанія, разсказы, характеристики и разсужденія.

При подготовленіи учащихся къ исполненію каждаго изъ указанныхъ видовъ логико-стилистическихъ упражненій учителю полезно обращать ихъ вниманіе на имѣющіеся въ отечественной литературѣ лучшіе образцы соотвѣтствующихъ формъ литературныхъ произведеній, принадлежащихъ наиболѣе извѣстнымъ писателямъ позднѣйшаго времени, и требовать, предварительно предъ исполненіемъ письменной работы, непосредственнаго ознакомленія съ ними, независимо отъ указанныхъ источниковъ. Пользованіе «источниками» при исполненіи учащимися логико-стилистическихъ упражненій

имѣетъ цѣлью главнымъ образомъ извлеченіе изъ нихъ подходящаго для данной темы матеріала; ознакомленіе же съ «образцовыми произведеніями» лучшихъ отечественныхъ писателей, соотвѣтствующими по своей литературной формѣ исполняемому логико-стилистическому упражненію, имѣетъ задачею усвоеніе изъ нихъ литературно-стилистическихъ пріемовъ писателей для примѣненія къ данной работѣ. Вообще, при веденіи логико-стилистическихъ упражненій учитель въ каждомъ подходящемъ случаѣ внушаетъ учащимся, что образцами для ихъ работъ въ отношеніи способовъ словвыраженія и построенія сужденій служатъ лучшія произведенія отечественныхъ писателей.

Орѳографическія и стилистическія письменныя упражненія могутъ быть только классныя, такъ какъ требуютъ ближайшаго непосредственнаго участія учителя при исполненіи ихъ учащимися. Логико-стилистическія же письменныя упражненія могутъ быть домашнія и классныя. Нормальнымъ временемъ для исполненія учащимися классной работы служитъ часовой урокъ. Исполненіе домашнихъ логико-стилистическихъ работъ имѣетъ мѣсто въ старшихъ классахъ средней школы и притомъ въ томъ только случаѣ, когда учащіеся подготовлены къ выполненію ихъ путемъ веденія классныхъ работъ. Для исполненія учащимися домашнихъ работъ учитель назначаетъ опредѣленный срокъ въ зависимости отъ степени относительной легкости или трудности ихъ, и сообразуясь съ занятіями учащихся по другимъ учебнымъ предметамъ.

Для выполненія логико-стилистической письменной работы обыкновенно всѣмъ учащимся даннаго класса предлагается въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ одна тема. Можно также, намѣтивъ нѣсколько темъ, предоставлять учащимся избирать въ ближайшее время для выполненія одну изъ нихъ съ общаго согласія класса.

Задаваніе нѣсколькихъ темъ учащимся одного класса для выбора каждымъ изъ нихъ по желанію представляетъ немалыя затрудненія и неудобства, именно: 1) лишаетъ преподавателя возможности имѣть предвари-

тельную бесѣду съ учащимися по поводу содержанія и пользованія «источниками» и «образцами», а также руководить выработкою письменнаго плана для болѣе цѣлесообразнаго выполненія ими письменныхъ работъ, такъ какъ для поясненія нѣсколькихъ темъ въ данномъ случаѣ требуется слишкомъ много класснаго времени, которымъ не можетъ не дорожить преподаватель русскаго языка въ старшихъ классахъ во избѣжаніе ущерба для проходимыхъ курсовъ; 2) это лишаетъ по той же причинѣ преподавателя возможности заняться въ классѣ, какъ слѣдуетъ, указаніями учащимся по поводу исполненныхъ ими работъ; кромѣ затраты большого количества времени, въ этомъ случаѣ замѣчанія преподавателя по поводу работъ на одну изъ темъ могутъ быть пригодны только для тѣхъ учащихся, которые исполняли работу на эту тему, а не для всего состава класса; 3) этотъ способъ задаванія темъ не можетъ не представлять для преподавателя затрудненій въ отношеніи регулятива для относительной оцѣнки работъ вслѣдствіе неодинаковой степени трудности или легкости исполненія ихъ.

Исправленіе письменныхъ работъ.

Допускаемыя учащимися въ письменныхъ упражненіяхъ ошибки какъ орѳографическія, такъ и стилистическія, должны быть непремѣнно исправляемы. Учителю необходимо заботиться объ этомъ для устраненія повторенія учащимися своихъ ошибокъ въ послѣдующихъ работахъ, а также — для предупрежденія небрежнаго отношенія ихъ къ исполненію работъ, такъ какъ аккуратное просматриваніе учителемъ работъ побуждаетъ учащихся относиться къ исполненію ихъ съ большею осмотрительностью и стараніемъ.

При этомъ учитель долженъ привлекать самихъ учащихся къ дѣятельному участію въ исправленіи ими собственныхъ работъ, такъ какъ собственноручное исправленіе ими ошибокъ, запечатлѣ-

вая въ ихъ сознанiи правильное начертанiе словъ, употребленiе знаковъ препинанія и правильные обороты рѣчи, даетъ гораздо больше гарантій относительно недопущенія тѣхъ же погрѣшностей въ послѣдующихъ работахъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ, собственноручное исправленiе учащимися въ письменныхъ упражненiяхъ своихъ погрѣшностей подъ руководствомъ учителя избавляетъ послѣдняго отъ излишняго и обременительнаго для него труда въ этомъ отношенiи.

Исправленiе работъ должно быть производимо наивозможно по горячимъ слѣдамъ, т.-е. въ ближайшее время послѣ исполненія ихъ учащимися, такъ какъ затяжка времени въ этомъ случаѣ ослабляетъ интересъ учащихся къ исполненнымъ ими работамъ, вызываетъ въ нихъ равнодушное отношенiе къ допущеннымъ ими погрѣшностямъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, понижаетъ воспрiимчивость къ объясненiямъ учителя по поводу исправляемыхъ погрѣшностей.

Въ орѳографическихъ письменныхъ упражненiяхъ, представляющихъ воспроизведенiе учащимися готовыхъ текстовъ, подлежатъ исправленiю только погрѣшности въ правописанiи словъ и употребленiи знаковъ препинанія: изъ стилистическихъ погрѣшностей въ этихъ работахъ могутъ быть допускаемы учащимися въ рѣдкихъ случаяхъ только частичныя искаженія текстовъ.

Въ стилистическихъ и логико-стилистическихъ письменныхъ упражненiяхъ, кромѣ орѳографическихъ погрѣшностей относительно начертанія словъ и употребленія знаковъ препинанія, должны быть исправляемы стилистическія погрѣшности, именно: неточное употребленiе словъ въ предложенiяхъ, неправильное построенiе предложенiй со стороны расположенія въ нихъ членовъ и зависимости второстепенныхъ членовъ предложенія отъ главныхъ, неправильное сочетанiе сложныхъ предложенiй, а также логическая непослѣдовательность при переходѣ отъ однихъ сужденiй къ другимъ.

При исправленiи ошибокъ въ орѳографическихъ письменныхъ упражненiяхъ употребляются слѣдующiе прiемы:

1) Каждый изъ учащихся послѣ окончанія работъ внимательно просматриваетъ по требованію учителя исполненную имъ работу и исправляетъ замѣченныя въ ней ошибки. При этомъ учитель, проходя между партами, наблюдаетъ за тѣмъ, чтобы всѣ учащіеся исполняли его требованіе.

2) Взамѣнъ указаннаго способа учитель время отъ времени предлагаетъ каждому изъ учащихся обмѣняться, послѣ исполненія работы, тетрадями съ своимъ сосѣдомъ по партѣ и просмотрѣть другъ у друга работы. При этомъ взаимномъ просмотрѣ каждый изъ учащихся подчеркиваетъ замѣченныя ошибки, а исправленіе ихъ производится самимъ исполнителемъ работы.

3) Если у каждаго изъ учащихся имѣется подъ руками книга, изъ которой взятъ текстъ исполненной работы, то они по предложенію учителя сличаютъ исполненную ими работу съ печатнымъ текстомъ, собственноручно исправляя подмѣченныя въ работахъ свои ошибки.

4) Весьма полезно заставлять писать одного изъ учащихся работу на обратной сторонѣ вертикально перевертывающейся классной доски одновременно съ исполненіемъ остальными учащимися той же работы въ своихъ тетрадяхъ. По окончаніи работы написанное на доскѣ исправляется всѣмъ классомъ подъ руководствомъ учителя и съ его объясненіями; при этомъ каждый изъ учащихся сличаетъ свою работу съ написанной на доскѣ и исправляетъ въ ней замѣченныя имъ ошибки.

Послѣдній способъ исправленія погрѣшностей примѣняется главнымъ образомъ къ диктовкамъ и письму заученнаго наизусть; при исправленіи же остальныхъ орѳографическихъ работъ примѣняется одинъ изъ первыхъ трехъ пріемовъ.

Собственноручное исправленіе орѳографическихъ погрѣшностей производится учащимися такимъ образомъ: а) неправильно написанная часть слова, т.-е. буква или слогъ, зачеркивается и надъ нею надписываются соот-

вѣтствующія буквы; кромѣ исправленія слова въ текстѣ, оно пишется цѣликомъ въ исправленномъ видѣ на полѣ тетради; б) неправильно употребленный знакъ препинанія также зачеркивается и возлѣ него пишется соотвѣтствующій знакъ; если же знакъ препинанія употребленъ совершенно излишне или не на своемъ мѣстѣ, то онъ также зачеркивается и въ соотвѣтствующемъ мѣстѣ пишется тотъ же знакъ.

Исправленныя самими учащимися орѳографическія работы время отъ времени берутся учителемъ на домъ для непосредственнаго просмотра и убѣжденія въ томъ, насколько внимательно учащіеся исправляютъ свои работы, при чемъ учитель подчеркиваетъ въ тетрадяхъ неисправленныя части словъ и неправильно употребленные знаки препинанія. Послѣ просмотра работъ учитель дѣлаетъ въ классѣ указанія и объясненія по поводу замѣченныхъ имъ въ работахъ неисправленныхъ погрѣшностей (для этого при просмотрѣ работъ онъ дѣлаетъ замѣтки въ своей записной книжкѣ) и требуетъ, чтобы онѣ собственноручно были исправлены каждымъ изъ учащихся.

Стилистическія и логико-стилистическія письменныя упражненія, вслѣдствіе неодинаковости текстовъ въ каждой изъ нихъ, не могутъ быть предметомъ общаго класснаго исправленія, а потому послѣ исполненія ихъ берутся учителемъ для просмотра на домъ. Замѣченныя въ нихъ при просмотрѣ орѳографическія и стилистическія погрѣшности учитель подчеркиваетъ и наиболѣе характерныя и чаще встрѣчающіяся изъ нихъ въ работахъ выписываетъ въ свою записную книжку, распредѣляя ихъ для удобства объясненій въ классѣ на извѣстныя рубрики. Послѣ просмотра работъ учитель въ классѣ сообщаетъ учащимся свой отзывъ о нихъ, отмѣчая какъ положительныя, такъ и отрицательныя качества, замѣченныя имъ въ значительной части работъ. Затѣмъ онъ ведетъ съ классомъ бесѣду по поводу отмѣченныхъ имъ въ записной книжкѣ погрѣшностей, дѣлая при этомъ относительно ихъ соотвѣтствующія объясненія. По окончаніи этой бесѣды учитель выдаетъ

учащимся тетради, и они сами на его глазахъ исправляютъ свои ошибки, обращаясь къ нему въ сомнительныхъ случаяхъ за разъясненіями, или же исправленіе ими работъ производится дома.

При исправленіи учащимися стилистическихъ погрѣшностей въ этихъ упражненіяхъ неправильно употребленныя слова и выраженія зачеркиваются и вмѣсто нихъ на поляхъ тетради пишутся такія слова и выраженія, которыя отвѣчаютъ своему назначенію.

Послѣ исполненія учащимися слѣдующей работы учитель предварительно предъ разсмотрѣніемъ ея просматриваетъ исправленія, сдѣланныя учащимися въ предшествующей работѣ, пополняя на поляхъ тетради недосмотры и невѣрныя исправленія, допущенныя ими.

При балловой оцѣнкѣ орѳографическихъ работъ учитель принимаетъ въ соображеніе достоинства ихъ со стороны только правописанія, при оцѣнкѣ же стилистическихъ и логико-стилистическихъ работъ онъ долженъ имѣть въ виду степень содержательности работы, правильность логическаго построенія ея составныхъ частей, послѣдовательность и связность при переходѣ отъ однихъ сужденій къ другимъ, стилистическую, а также орѳографическую стороны ея.

При веденіи всѣхъ видовъ письменныхъ упражненій учитель требуетъ отъ учащихся хорошаго исполненія ихъ въ каллиграфическомъ отношеніи. Въ данномъ случаѣ излишне домогаться отъ учащихся особаго изящества и тщательности, но слѣдуетъ требовать, чтобы изображеніе буквъ было правильное и четкое и чтобы тетради содержались ими въ опрятномъ видѣ.

V. Методика обученія толковому церковно-славянскому чтенію.

Необходимость обученія русскихъ дѣтей церковно-славянскому языку обусловливается тѣмъ, что онъ служитъ религіознымъ языкомъ русскаго народа. Ближайшую задачу при обученіи этому языку составляетъ — научить дѣтей читать тексты церковно-славянскаго языка правильно и болѣе или менѣе сознательно, чтобы они въ концѣ-концовъ имѣли возможность понимать происходящее на этомъ языкѣ церковное богослуженіе и читать также съ пониманіемъ книги св. Писанія и богослужебныя.

Обученіе церковно-славянскому языку должно быть поставлено въ ближайшую связь съ изученіемъ русскаго языка и Закона Божія. Въ первомъ случаѣ эта связь выражается, съ одной стороны, въ томъ, что изученіе славянскаго языка производится на основахъ предварительнаго знакомства учащихся съ русскимъ языкомъ и, съ другой стороны, усвоеніе учащимися содержанія читаемыхъ церковно-славянскихъ текстовъ путемъ сближенія словесныхъ формъ славянскаго языка съ формами русскаго языка способствуетъ болѣе отчетливому усвоенію ими формъ этого послѣдняго языка. Во второмъ случаѣ эта связь выражается въ томъ, что ознакомленіе съ славянскимъ языкомъ служитъ подспорьемъ къ изученію Закона Божія, такъ какъ чтеніе учащимися церковно-славянскихъ текстовъ способствуетъ усвоенію ими религіозно-нравственныхъ истинъ, а также ближайшему знакомству съ библейскими событіями и большему пониманію церковнаго богослуженія; между тѣмъ и знакомство учащихся

на урокахъ Закона Божія съ библейскими фактами и лицами облегчаетъ пониманіе церковно-славянскихъ текстовъ, касающихся этихъ фактовъ и лицъ.

Ознакомленіе съ славянскимъ языкомъ начинается со второй половины перваго учебнаго года, когда учащіеся освоятся съ технической стороною чтенія по-русски.

Самое ознакомленіе съ церковно-славянскимъ языкомъ производится исключительно практическимъ путемъ, т.-е. всѣ знанія, касающіяся технической стороны чтенія и грамматическихъ формъ языка, сообщаются учащимся при веденіи упражненій въ чтеніи и переводѣ на русскій языкъ церковно-славянскихъ текстовъ.

Обученіе церковно-славянскому языку распадается на двѣ ступени. На первой ступени обученія дѣти знакомятся съ буквами славянскаго алфавита, съ строчными и надстрочными знаками и съ славянской нумераціей; на второй ступени они упражняются въ техникѣ и сознательности чтенія.

При ознакомленіи дѣтей съ церковно-славянскими буквами послѣднія обыкновенно раздѣляются на три группы: къ первой группѣ относятся буквы, сходныя съ буквами гражданскаго алфавита по начертанію и звуковому значенію, каковы: а, б, в, г, д, є, ж, з, и, і, к, л, м, н, о, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ, ъ, ы, ь, ѣ, ю, ѳ; ко второй группѣ принадлежатъ буквы, сходныя съ гражданскими по произношенію, но различныя по начертанію, именно: Ѥ, оу, ѵ, ѫ, ꙗ, ѡ, ѕ (зѣло); въ составъ третьей группы входятъ тѣ буквы, которыхъ совсѣмъ нѣтъ въ гражданской азбукѣ, именно: ѯ, ѱ, ѵ, ѿ.

Вслѣдствіе дидактическаго требованія относительно постепеннаго перехода въ обученіи отъ легкаго къ трудному нужно сначала знакомить учащихся съ буквами первой группы, потомъ — второй и, наконецъ, третьей.

Приступая къ ознакомленію учащихся съ церковно-славянскими буквами и чтеніемъ текстовъ, учитель предварительно говоритъ имъ: «Вотъ, вы научились чи-

тать по-русски. Но, кромѣ русскихъ книгъ, у русскихъ людей употребляются еще, главнымъ образомъ при церковномъ богослуженіи, славянскія книги. Чтобы понимать, что читается и поется въ церкви по этимъ книгамъ, нужно каждому изъ васъ научиться читать по-славянски. Въ славянскихъ же книгахъ употребляются такія буквы, часть которыхъ сходна съ извѣстными вамъ русскими буквами, а часть отлична отъ нихъ. Вотъ, я теперь познакомлю васъ съ этими буквами, чтобы потомъ вамъ научиться читать по-славянски».

Послѣ этого вступленія учитель для ознакомленія учащихся съ славянскими буквами выдѣляетъ изъ разрѣзныхъ буквъ первую указанную группу и помѣщаетъ ихъ на планкѣ классной доски въ алфавитномъ порядкѣ. Будучи знакомы съ буквами гражданскаго алфавита, дѣти безъ затрудненія должны, по требованію учителя, произнести хоромъ звуки, обозначаемые выставленными на планкѣ буквами. Послѣ этого учитель упражняетъ учащихся въ чтеніи славянскихъ словъ и краткихъ изреченій, помѣщаемыхъ для этого въ книгахъ для церковно-славянскаго чтенія, или же самъ составляетъ ихъ изъ буквъ подвижного славянскаго алфавита. Эти слова и изреченія состоятъ только изъ буквъ, сходныхъ по начертанію и звуковому значенію съ гражданскими. Затѣмъ въ тексты, предназначенные для послѣдующаго церковно-славянскаго чтенія, постепенно вводятся буквы сначала второй, а потомъ третьей категоріи, на изображеніе и произношеніе которыхъ учитель обращаетъ особое вниманіе учащихся, указывая на сходныя и отличительныя ихъ черты по сравненію съ соотвѣтствующими буквами гражданскаго алфавита.

При дальнѣйшемъ упражненіи въ церковно-славянскомъ чтеніи учитель постепенно ознакомляетъ учащихся также практически съ особенностями употребленія нѣкоторыхъ церковно-славянскихъ буквъ.

Къ такимъ буквамъ принадлежатъ:

1. Ѥ и є, первая буква употребляется въ началѣ словъ, а вторая—въ серединѣ и въ концѣ словъ. Кромѣ того, первою буквою обозначается отличіе падежныхъ окончаній двойствен-

наго и множественнаго числа отъ созвучныхъ окончаній единственнаго числа, напримѣръ: ѻ҆те́цъ — именительный падежъ единственнаго числа, ѻ҆тє̑цъ — родительный падежъ множественнаго числа; ста́рцемъ — творительный падежъ единственнаго числа, ста̑рцємъ — дательный падежъ множественнаго числа.

2. Ѕ (зело) употребляется въ слѣдующихъ коренныхъ словахъ: ѕвѣзда̀, ѕе́ліе, ѕла́къ, ѕло̀, ѕвѣ́рь, ѕмі́й, ѕѣни́ца, ѕѣло̀, а также—въ производныхъ отъ нихъ словахъ.

3. О и Ѡ (двойное о или омега); послѣдняя употребляется: а) въ иностранныхъ собственныхъ именахъ, напримѣръ: І҆ѡа́ннъ, Фараѡ́нъ; б) въ предлогахъ и приставкахъ ѿ, ѡ҆бъ; в) для отличія падежныхъ окончаній двойственнаго и множественнаго числа отъ созвучныхъ формъ единственнаго числа, напримѣръ: ѻ҆́трокъ — именительный падежъ единственнаго числа, ѻ҆́трѡкъ—родительный падежъ множественнаго числа, рабо́мъ — творительный падежъ единственнаго числа, рабѡ́мъ — дательный падежъ множественнаго чиса; г) въ окончаніяхъ нарѣчій: ꙗ҆́кѡ, та́кѡ, мно́гѡ; д) въ родительномъ падежѣ единственнаго числа мѣстоименій и прилагательныхъ въ отличіе его отъ винительнаго падежа того же числа, напримѣръ: ѡ҆блеко́ша є҆го̀ въ ри́зы є҆гѡ̀.—Ѿ употребляется для обозначенія предлога о т ъ.

4. Оу и ꙋ; первая буква употребляется въ началѣ словъ, а вторая—въ серединѣ и въ концѣ ихъ, напримѣръ: ѹ҆зрѣ́ти, дрꙋ́гъ.

5. Ꙗ и ѧ; первая употребляется въ началѣ словъ, а вторая—въ серединѣ и въ концѣ ихъ.

6. Ѯ, Ѱ, ѳ, ѵ, взятыя изъ греческаго алфавита, употребляются только въ иностранныхъ словахъ, напримѣръ А҆леѯа́ндръ, Ѱало́мъ, Вїѳлеє́мъ. Ѵ произносится двояко: послѣ гласныхъ, какъ в, въ началѣ же словъ и послѣ согласныхъ какъ и: Па́ѵелъ, леѵі́тъ, Лаѵре́нтій, ѵ҆ссѡ́пъ.

7. Г предъ г, к, х произносится какъ н, напримѣръ: а҆́ггелъ, сѷнкли́тъ.

8. І (десятеричное) употребляется предъ гласными а, є, и, о, ѹ и предъ согласными въ иностранныхъ словахъ, напримѣръ: І҆́долъ, вїно̀.

Послѣ усвоенія учащимися славянскихъ буквъ въ указанномъ выше порядкѣ и ознакомленія ихъ съ техникою чтенія учитель ознакомляетъ ихъ съ алфавитнымъ порядкомъ всего состава буквъ, знаніе котораго необходимо для изученія славянской нумераціи. Усвоеніе алфавитнаго порядка, а вмѣстѣ съ тѣмъ и названій славянскихъ буквъ производится сравнительно съ буквами гражданскаго алфавита, алфавитное расположеніе и названія которыхъ учащимся ранѣе должны быть уже извѣстны. Конечно, это усвоеніе алфавитнаго порядка и названій славянскихъ буквъ производится не въ одинъ пріемъ, а по частямъ, вперемежку съ другими упражненіями.

Также постепенно и попутно съ чтеніемъ цѣлесообразно подобранныхъ текстовъ производится ознакомленіе учащихся съ строчными знаками или знаками препинанія и надстрочными знаками славянской письменности, при чемъ учитель при чтеніи обращаетъ вниманіе учащихся на изображеніе этихъ знаковъ и дѣлаетъ объясненія относительно употребленія ихъ.

Ознакомленіе съ строчными знаками славянской письменности учащимся дается очень легко, такъ какъ они сходны съ употребляющимися въ гражданской письменности, за исключеніемъ вопросительнаго знака, обозначаемаго въ славянской печати точкою съ запятой.

Къ надстрочнымъ знакамъ славянской письменности принадлежатъ титла, ударенія и придыханія.

Титла въ славянской письменности употребляются при сокращеніи имѣющихъ священное значеніе и другихъ наиболѣе употребительныхъ словъ. Различается два вида титла: простое, обозначаемое знакомъ ҃, и буквенное, обозначаемое волнистою линіей ҇, съ изображеніемъ подъ нею какой-либо изъ пропущенныхъ буквъ, почему буквенныя титла носятъ названія помѣщаемыхъ подъ указаннымъ знакомъ буквъ, именно: слово-титло, добро-титло, рцы-титло, глаголь-титло, онъ-титло; напримѣръ: Бг҃ъ, А҆́гг҃лъ, Хрⷭ҇тсъ, чл҃вѣкъ, Прⷪ҇ркъ, мⷭ҇цъ.

Удареніе употребляется на одной изъ гласныхъ буквъ слова для обозначенія усиленія голоса при произношеніи обозначаемаго ею звука. Различаются три вида ударенія: а) ʹ острое, употребляемое на каждомъ слогѣ слова, за

исключеніемъ послѣдняго, в) ` тяжелое или тупое, употребляемое только на послѣднемъ слогѣ, и в) ^ облеченное или камора, употребляемое вмѣсто остраго и тяжелаго ударенiй въ падежныхъ окончаніяхъ двойственнаго и множественнаго числа, сходныхъ съ падежными окончаніями единственнаго числа: ѻ҆́трокъ—именительный падежъ, ѻ҆трѡ́къ—родительный падежъ множественнаго числа, ѻ҆́трѡка—родительный падежъ единственнаго числа, ѻ҆трѡ̑ка—именительный падежъ двойственнаго числа.

Придыханія никакого значенія при чтеніи не имѣютъ. Различаются два вида ихъ: тонкое ̓ и густое ̔. Оба они употребляются надъ начальными гласными буквами слова, первое—въ славянскихъ, а второе—въ иностранныхъ словахъ, напримѣръ: а҆́зъ, ѵ҆ссѡ́пъ, ѵ҆пость́сь.

Къ надстрочнымъ знакамъ въ славянской письменности принадлежитъ также ерикъ ̾, которымъ обозначается пропускъ въ словахъ ъ и ь, напримѣръ: печа́лїи, на́д̾, к̾.

Кромѣ того, при обученіи толковому церковно-славянскому чтенію слѣдуетъ ознакомить учащихся съ славянской нумераціей, такъ какъ страницы во всѣхъ церковно-славянскихъ книгахъ, а также главы и стихи въ Библіи обозначаются имѣющими цыфровое значеніе буквами.

Ознакомленіе съ славянской нумераціей производится также постепенно въ соотвѣтствіи съ успѣхами учащихся въ ариѳметикѣ. При этомъ учитель объясняетъ дѣтямъ, что для обозначенія числа въ славянской печати употребляется та или другая буква съ простымъ титломъ, и что славянскія буквы для цифроваго значенія берутся въ алфавитномъ порядкѣ, за немногими исключеніями. Эти исключенія для первыхъ десяти чиселъ слѣдующія: буквы б и ж пропускаются и остаются безъ цифрового значенія, а для обозначенія числа девять употребляется ѳ҃.

Для обозначенія круглыхъ десятковъ (начиная отъ 10 и кончая 90) употребляются слѣдующія славянскія буквы въ алфавитномъ порядкѣ, начиная съ і; только для обозначенія 60 употребляется, внѣ алфавитнаго порядка, буква ѯ҃; а для обозначенія 90—ч҃.

Для обозначенія остальныхъ двухзначныхъ чиселъ употребляются тѣ же буквы, что и для обозначенія единицъ

и круглыхъ десятковъ, при чемъ для обозначенія перваго десятка съ единицами (начиная отъ 11 и кончая 19) на первомъ мѣстѣ ставятся буквы, обозначающія единицы, а на второмъ—10 (а҃і = 11, в҃і = 12 и проч.); для обозначенія же остальныхъ десятковъ (начиная отъ 20 и кончая 90) съ единицами на первомъ мѣстѣ употребляются буквы, обозначающія десятки, а на второмъ—единицы (к҃е=25, м҃ѳ=49 и проч.); титло въ этихъ случаяхъ ставится надъ первой буквой.

Круглыя сотни, начиная отъ 100 и кончая 600, обозначаются буквами въ алфавитномъ порядкѣ, начиная отъ р и кончая х; въ обозначеніи же числа 700 = ѱ҃, 800 = ѿ҃, 900 = ц҃ снова замѣчается отступленіе отъ алфавитнаго порядка.

Трехзначныя числа обозначаются указанными выше буквами, располагаемыми въ соотвѣтствующемъ порядкѣ, при чемъ титло ставится надъ второй буквой, напримѣръ: рн҃ѳ = 159 и проч.

Тысячи обозначаются тѣми же буквами, какими обозначаются единицы, десятки и сотни, при чемъ подъ первою буквою ставится особый знакъ ҂, а титло употребляется надъ третьею буквою, напримѣръ: ҂афп҃д = 1584 и проч.

Урокъ церковно-славянскаго чтенія обыкновенно ведется по слѣдующему плану:

1) Образцовое чтеніе учителемъ всего избраннаго отрывка по учебной книгѣ для церковно-славянскаго чтенія; при этомъ учащіеся внимательно слѣдятъ по имѣющимся у нихъ тѣмъ же книгамъ за чтеніемъ учителя.

2) Чтеніе того же текста учащимися по частямъ.

3) Объясненіе при помощи наводящихъ вопросовъ учителя непонятныхъ словъ и выраженій въ каждой части, послѣ прочтенія ея однимъ изъ учащихся, и переводъ каждой части прочтеннаго текста на русскій языкъ, съ указаніемъ ея связи съ предшествующею частью.

4) Повторное чтеніе учащимися всего отрывка и переводъ его въ цѣломъ на русскій языкъ.

5) Пересказъ своими словами прочтеннаго по вопросамъ учителя и безъ нихъ, съ выраженіемъ основной мысли.

При обученіи церковно-славянскому чтенію учитель долженъ ставить цѣлью научить дѣтей читать правильно, выразительно и сознательно. Для достиженія этого учитель пользуется въ общемъ тѣми же пріемами, которые примѣняются при обученіи чтенію по русскому языку. Тѣмъ не менѣе церковно-славянское чтеніе, по сравненію съ русскимъ, представляетъ въ отношеніи правильности, выразительности и сознательности значительныя особенности, которыя учителю слѣдуетъ имѣть въ виду при упражненіяхъ въ немъ учащихся.

Такъ, относительно правильности славянскаго чтенія необходимо соблюдать, чтобы дѣти выговаривали слова соотвѣтственно ихъ буквенному начертанію, отнюдь не допуская русскаго произношенія ихъ, и чтобы ударенія были употребляемы на тѣхъ слогахъ словъ, надъ которыми обозначены соотвѣтствующіе знаки.

Выразительность церковно-славянскаго чтенія такъ же, какъ при русскомъ чтеніи, заключается въ соблюденіи паузъ при знакахъ препинанія, логическихъ удареній и интонаціи. Но въ отношеніи интонаціи церковно-славянское чтеніе существенно отличается отъ русскаго тѣмъ, что при немъ не допускается аффектаціи голоса, перехода его изъ мажорныхъ ладовъ въ минорные и вообще постоянныхъ и разнообразныхъ видоизмѣненій для выраженія различныхъ оттѣнковъ мыслей и чувствъ, а предпочитается пользованіе спокойнымъ, ровнымъ и мелодическимъ голосомъ. Такой характеръ славянскаго чтенія, поддерживаемый церковными традиціями, имѣетъ за собою положительныя психологическія основанія: выдержанное по своему тону и свободное отъ ажитаціонныхъ движеній голоса читающаго церковно-славянское чтеніе вызываетъ въ слушателѣ спокойную и сосредоточенную вдумчивость по отношенію къ содержанію читаемаго.

Для упражненія учащихся въ техникѣ церковно-славянскаго чтенія и въ частности выразительности его

полезно въ первые два года обученія прибѣгать, послѣ перевода отдѣльныхъ изреченій и цѣльныхъ отрывковъ, къ повторному чтенію ихъ и не только къ одиночному, но и хоровому, такъ какъ послѣднее чтеніе способствуетъ выработкѣ въ учащихся отчетливости произношенія словъ и плавности въ ходѣ чтенія.

При обученіи дѣтей сознательному церковно-славянскому чтенію учитель долженъ ставить главною задачею, какъ и при русскомъ чтеніи, научить ихъ соединять вмѣстѣ съ процессомъ чтенія процессъ пониманія читаемаго. Но достиженіе этой задачи при обученіи церковно-славянскому чтенію представляетъ для учащихся гораздо болѣе трудностей, чѣмъ при обученіи русскому языку, такъ какъ славянскій языкъ, не смотря на родственность и сходство съ русскимъ языкомъ, заключаетъ немало особенностей въ лексикальномъ и стилистическомъ отношеніяхъ, затрудняющихъ пониманіе текстовъ. Кромѣ того, уразумѣніе содержащихся въ церковно-славянскихъ книгахъ отвлеченныхъ религіозныхъ истинъ и своеобразныхъ по своей обстановкѣ библейскихъ событій представляетъ также немало трудностей для учащихся.

Вслѣдствіе этого учителю при веденіи толковаго церковно-славянскаго чтенія представляется необходимость прибѣгать къ пользованію, кромѣ основныхъ методическихъ пріемовъ, употребляемыхъ при объяснительномъ чтеніи русскихъ статей, особыми пріемами, облегчающими для учащихся указанныя трудности.

Въ этомъ отношеніи прежде всего при подборѣ и расположеніи словеснаго матеріала для церковно-славянскаго чтенія слѣдуетъ имѣть въ виду постепенность перехода отъ болѣе легкаго къ болѣе трудному не только въ отношеніи содержанія, но и въ отношеніи близости славянскихъ текстовъ по своему словесному выраженію къ русской рѣчи какъ со стороны состава словъ и ихъ формъ, такъ и со стороны синтаксическаго построенія.

Вслѣдствіе этого требованія на первыхъ ступеняхъ обученія церковно-славянскому чтенію избираются лишь отдѣльныя и краткія изреченія, которыя по составу и формамъ словъ незначительно отличаются отъ русской рѣчи; затѣмъ слѣдуютъ краткія молитвы и отрывки изъ Евангелія, также мало отличающіеся отъ русской рѣчи, далѣе — болѣе пространныя молитвы и отрывки изъ ветхозавѣтной части Библіи, которыя представляютъ словесный матеріалъ для знакомства съ славянскими формами глаголовъ и склоняемыхъ частей рѣчи, значительно отличающихся отъ русскихъ формъ.

При объясненіи значенія непонятныхъ для учащихся славянскихъ словъ, встрѣчающихся въ текстахъ, примѣняются слѣдующіе особые пріемы:

1) Если при чтеніи славянскихъ текстовъ встрѣчаются совсѣмъ неупотребительныя въ русскомъ языкѣ и съ неизвѣстными для учащихся корнями слова, то учитель сообщаетъ вмѣсто нихъ соотвѣтствующія по значенію русскія слова, смыслъ которыхъ дѣти запоминаютъ во время самаго перевода по соотвѣтствію съ содержаніемъ текста. Такъ, напримѣръ, послѣ прочтенія текста: «и всѣмъ въ сонмищи очи бѣху зряще на нь» — учитель предъ переводомъ его говоритъ учащимся, что слово «сонмище» означаетъ синагогу или молитвенный домъ, слово «очи» обозначаетъ глаза, а слово «нань» состоитъ изъ двухъ словъ — «на» и «него». По окончаніи перевода всего отрывка учитель особо выспрашиваетъ значеніе такихъ словъ.

2) Если непонятное для учащихся славянское слово имѣетъ одинъ корень съ русскимъ словомъ, то учитель при помощи наводящихъ вопросовъ вызываетъ въ сознаніи учащихся знакомое имъ русское слово для замѣны имъ славянскаго слова. Напримѣръ, послѣ прочтенія предложенія: «ученицы же прещаху приносящимъ» — учитель по поводу слова «прещаху» спрашиваетъ учащихся: «Что сдѣлали ученики Іисуса Христа по отношенію къ приносящимъ (дѣтей)?» Если учащіеся

не отвѣтятъ на этотъ вопросъ, то учитель спрашиваетъ ихъ: «Если бы вы захотѣли что-нибудь сдѣлать съ опасностью для себя, напримѣръ, искупаться въ глубокомъ мѣстѣ рѣки или одни отправиться въ незнакомый вамъ лѣсъ, а родители не позволяли вамъ сдѣлать это, то какое слово, сходное съ славянскимъ «прещаху», можно употребить въ сказанной мною рѣчи вмѣсто словъ «не позволяли»?

3) Если въ предложеніи встрѣчается только одно незнакомое учащимся церковно-славянское слово, то учитель сначала задаетъ имъ вопросы относительно извѣстныхъ имъ словъ и этимъ путемъ также можетъ навести ихъ на пониманіе незнакомаго слова въ соотвѣтствіи съ смысломъ текста. Напримѣръ: «Воззваша праведніи, и Господь услыша ихъ». По прочтеніи этого текста учитель спрашиваетъ дѣтей: Что здѣсь говорится о Господѣ? Какихъ людей Онъ услышалъ? Если Господь услышалъ праведныхъ людей, то, значитъ, они обращались къ Нему съ рѣчью или нѣтъ? Какъ же порусски сказать слова «воззваша праведніи»? Что сдѣлали праведные люди?

Для болѣе твердаго запоминанія учащимися вновь усвоенныхъ славянскихъ словъ учитель на ближайшихъ послѣдующихъ урокахъ церковно-славянскаго чтенія выспрашиваетъ значеніе этихъ словъ.

Для объясненія смысла цѣлыхъ предложеній въ славянскихъ текстахъ учитель пользуется вопросами, исчерпывающими взаимное отношеніе между различными членами предложенія.

Выясненіе содержанія всего отрывка, какъ указано выше, производится послѣ прочтенія и перевода его по частямъ.

Относительно перевода церковно-славянскихъ текстовъ на русскій языкъ нужно имѣть въ виду, что въ данномъ случаѣ изъ двухъ обычныхъ видовъ его, дословнаго или точнаго и приблизительнаго, приходится отдавать предпочтеніе послѣднему, такъ какъ для цѣлей церковно-славянскаго толковаго чте-

нія имѣетъ значеніе лишь усвоеніе общаго смысла переводимаго, а не грамматическія и стилистическія качества перевода.

Вмѣстѣ съ тѣмъ, при практикованіи учащихся въ переводѣ церковно-славянскихъ текстовъ нужно имѣть въ виду зависимость его отъ степени освоенности первыхъ съ церковно-славянскимъ языкомъ, а также отъ характера переводимаго словеснаго матеріала. Вслѣдствіе этого на первыхъ ступеняхъ обученія толковому церковно-славянскому чтенію, когда главною заботою учителя является развитіе въ учащихся технической стороны чтенія, и когда они вслѣдствіе незнакомства съ церковно-славянскимъ языкомъ почти на каждомъ шагу встрѣчаются съ трудностями въ логическомъ отношеніи, не можетъ быть и рѣчи о точномъ переводѣ текстовъ. На дальнѣйшихъ же ступеняхъ обученія церковно-славянскому чтенію, когда учащіеся овладѣютъ механизмомъ чтенія, освоятся съ самимъ языкомъ и пріобрѣтутъ большее умственное развитіе, переводъ долженъ быть болѣе точнымъ и выдержаннымъ въ грамматическомъ и стилистическомъ отношеніяхъ.

Съ другой стороны, при чтеніи текстовъ изъ Библіи повѣствовательнаго характера, какъ болѣе доступныхъ по своему содержанію и простыхъ по словесному выраженію, возможно требовать отъ учащихся болѣе или менѣе точнаго перевода, тогда какъ тексты псалмовъ и церковныхъ пѣснопѣній изъ богослужебныхъ книгъ, отличающихся образнымъ поэтическимъ слогомъ, трудно поддаются точному, дословному переводу, и потому при чтеніи ихъ можно даже ограничиться только воспроизведеніемъ въ общихъ чертахъ содержанія прочитаннаго по вопросамъ учителя.

Для облегченія перевода и пониманія читаемаго учителю полезно примѣнять предварительныя бесѣды съ учащимися по поводу содержанія предназначеннаго для чтенія текста. На первыхъ ступеняхъ обученія славянскому чтенію предварительная бесѣда учителя выражается въ сообщеніи имъ учащимся

краткаго содержанія избраннаго для чтенія отрывка; при послѣдующемъ же обученіи учитель въ предварительной бесѣдѣ предъ чтеніемъ кратко сообщаетъ дѣтямъ свѣдѣнія исторического, географическаго или бытового характера, нужныя для пониманія избраннаго для чтенія текста.

Такія предварительныя бесѣды предъ чтеніемъ славянскихъ текстовъ учитель ведетъ только въ тѣхъ случаяхъ, когда безъ нихъ предвидятся тѣ или другія затрудненія въ пониманіи самыхъ текстовъ; въ противномъ же случаѣ онѣ являются совершенно излишними.

Для облегченія также перевода и пониманія церковно-славянскихъ текстовъ *цѣлесообразно прочитывать отрывки изъ Библіи о священныхъ событіяхъ и личностяхъ въ ближайшее время послѣ прохожденія о нихъ свѣдѣній на уроkахъ Закона Божія.*

Для цѣлей религіознаго воспитанія учащихся полезно чтенія изъ Евангелія пріурочивать къ Господскимъ и Богородичнымъ праздникамъ, чтобы учащіеся относились болѣе сознательно къ церковнымъ службамъ въ дни этихъ праздниковъ. Великимъ постомъ слѣдуетъ прочитывать отрывки изъ Евангелій, начиная съ воскрешенія Лазаря и кончая страстями Господа, а также—молитвы и пѣснопѣнія, наиболѣе употребительныя при совершеніи церковныхъ службъ въ теченіе этого поста и въ частности на Страстной недѣлѣ, напримѣръ: молитву Ефрема Сирина, молитву предъ причастіемъ, «Покаянія отверзи ми двери», «Се женихъ грядетъ въ полунощи», «Чертогъ твой вижду» и т. д.

Съ тою же цѣлью изъ Псалтири слѣдуетъ прочитывать псалмы, наиболѣе употребительные во время церковныхъ службъ—вечерни, утрени, часовъ, литургіи, напримѣръ, изъ шестопсалмія, «Благословлю Господа на всякое время» и проч.

Такъ какъ главною задачею толковаго церковно-славянскаго чтенія служитъ пріобрѣтеніе практическаго навыка въ пониманіи текстовъ, а не усвоеніе грамматическихъ особенностей языка, то *теоретико-грамматическое изученіе церковно-славянскаго языка при начальномъ обученіи не можетъ имѣть мѣста.* Только на второй ступени обученія

учитель мало-по-малу упражняетъ учащихся въ систематическомъ сличеніи наиболѣе употребительныхъ и своеобразныхъ формъ славянскихъ словъ и частью оборотовъ рѣчи съ соотвѣтствующими имъ русскими формами и оборотами.

Полезно время отъ времени задавать учащимся на домъ матеріалъ для повторнаго церковно-славянскаго чтенія, а въ послѣдній годъ обученія предлагать для самостоятельнаго чтенія статьи, доступныя по содержанію и представляющія наибольшій интересъ съ религіозной точки зрѣнія.

Домашнее церковно-славянское чтеніе учащагося привлекаетъ вниманіе членовъ его семейства, вызывая въ нихъ нравственное удовлетвореніе и уваженіе къ школѣ.

Весьма полезно также подготовлять бойко читающихъ и спокойныхъ по своему характеру дѣтей къ чтенію въ церкви шестопсалмія, часовъ и проч.

Учителю начальной школы также слѣдуетъ пріохочивать мальчиковъ и дѣвочекъ, обладающихъ хорошими голосовыми средствами, къ церковному пѣнію. Въ случаѣ невозможности для самого учителя вести это дѣло, слѣдуетъ заставлять дѣтей прислушиваться во время церковныхъ службъ къ пѣнію на клиросѣ, чтобы потомъ они постепенно сами могли примкнуть къ этому пѣнію въ церкви.

74485

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Содержаніе методики русскаго языка. — Связь ея съ дидактикой.—Польза изученія методики русскаго языка.—Отдѣлы методики русскаго языка . . . . 3— 4

I. Методика обученія грамотѣ.

1) Буквослагательный методъ обученія грамотѣ.—2) Слоговой или силлабическій методъ обученія грамотѣ.—3) Звуковой методъ обученія грамотѣ и его развитіе.—Синтетическій и аналитическій пріемы звукового метода.—Аналитико-синтетическій или синкритическій пріемъ звукового метода.—Способы письма-чтенія и чтенія-письма при обученіи грамотѣ по звуковому методу. . . . . 5— 9

А. Способъ письма-чтенія. Четыре ступени при обученіи грамотѣ по способу письма-чтенія . . . . 9—00

1) Вступительные уроки или наглядныя бесѣды; цѣли ихъ.—Содержаніе бесѣдъ до обученія письму-чтенію: ознакомленіе учителя съ дѣтьми; ознакомленіе дѣтей съ школьной обстановкой; группировка предметовъ классной обстановки; ознакомленіе съ употребленіемъ учебныхъ предметовъ; ознакомленіе съ классными порядками; ознакомленіе дѣтей съ легкими гимнастическими пріемами.—Цѣлесообразность веденія наглядныхъ бесѣдъ въ теченіе всего времени обученія грамотѣ.—Содержаніе наглядныхъ бесѣдъ въ періодъ обученія письму-чтенію.—Другія образовательныя занятія, производимыя на ряду съ наглядными бесѣдами . . . . 9—12

2) Звуковыя упражненія. Сущность и цѣль звуковыхъ упражненій.—Время веденія этихъ упражненій.—Составныя части этихъ упражненій: разложеніе предложеній на слова, разложеніе словъ на слоги, разложеніе слоговъ на звуки; пріемы для выдѣленія звуковъ; придумываніе дѣтьми словъ съ новымъ звукомъ, сліяніе звуковъ въ слова . . . . 12—19

3) Подготовительныя письменныя упражненія. Одновременное веденіе ихъ съ звуковыми упражненіями.—Цѣли веденія ихъ.—Гигіеническія требованія при письмѣ относительно ученической мебели, свѣта, орудій письма, положенія корпуса и другихъ частей тѣла пишущаго, положенія пера и тетради.—Упражненія въ черченіи отъ руки параллельныхъ линій; виды этихъ упражненій.—Письмо элементовъ буквъ.—Необходимость графической сѣтки при упражненіяхъ въ письмѣ . 19—3

4) Обученіе собственно письму-чтенію. Время, съ котораго начинается обученію собственно письму-чтенію.—Вступительныя занятія по обученію письму-чтенію.—Порядокъ занятій по обученію письму-чтенію: выдѣленіе изъ словъ изучаемаго звука, ознакомленіе съ начертаніемъ письменной буквы, ознакомленіе съ печатною буквою.—Упражненія, сопутствующія

Стр.

ченію словъ, составляемыхъ изъ разрѣзныхъ буквъ и помѣщаемыхъ въ букваряхъ: предварительный буквенный и звуковой анализъ словъ, предназначенныхъ для составленія изъ подвижныхъ буквъ; раздвиганіе и сдвиганіе словъ и отдѣльныхъ буквъ въ этихъ словахъ; чтеніе „по подобію" словъ, составляемыхъ изъ подвижныхъ буквъ; чтеніе „по подобію" словъ въ букварѣ.—Возбужденіе сознательности въ учащихся при письмѣ, а также при чтеніи словъ и фразъ.—Основанія для расположенія въ извѣстномъ порядкѣ буквъ при изученіи ихъ письменнаго и печатнаго начертанія.—Порядокъ расположенія буквъ при изученіи ихъ.—Ознакомленіе съ твердымъ и мягкимъ произношеніемъ согласныхъ звуковъ.—Ознакомленіе съ **ъ** и **ь**.—Ознакомленіе съ буквами, сходными по звуковому значенію.—Ознакомленіе съ прописными буквами . . . . 30—41

Самостоятельныя занятія учащихся при обученіи грамотѣ. . 41—42

Ознакомленіе съ названіями буквъ . . . . 42—43

Б. Способъ чтенія—письма. Порядокъ веденія занятій по этому способу.—Сравнительныя преимущества способа письма-чтенія . . . . 43—46

II. Методика объяснительнаго чтенія.

Объяснительное чтеніе, какъ средство для усовершенствованія дѣтей въ чтеніи.—Техническая и логическая стороны чтенія . 47—48

А. Требованія технической стороны чтенія. I. Условія правильнаго чтенія. Недостатки дѣтскаго чтенія, зависящіе отъ малой практики ихъ въ чтеніи.—Недостатки дѣтскаго выговора при чтеніи, зависящіе отъ ненормальнаго устройства органовъ дѣтской рѣчи или отъ неправильныхъ привычекъ въ произношеніи извѣстныхъ звуковъ.—2) Сущность бѣглаго чтенія и его важное значеніе.—Средства для выработки въ учащихся правильности и бѣглости чтенія.—3. Сущность выразительнаго чтенія. Важное значеніе выразительнаго чтенія.—Двѣ степени выразительнаго чтенія.—Техническая и логическая стороны выразительнаго чтенія.—Условія технической стороны выразительнаго чтенія: пауза, удареніе, интонація. . . . . 48—60

Б. Логическая сторона или сознательность чтенія. Сущность логическаго чтенія.—Важное значеніе логической стороны чтенія.—Средства для пріученія дѣтей къ сознательному чтенію.—Примѣненіе катехизаціи, какъ основного пріема при веденіи объяснительнаго чтенія.—Требованія для успѣшнаго веденія объяснительнаго чтенія: доступность и интересъ избираемаго словеснаго матеріала для чтенія; расширеніе умственнаго кругозора дѣтей; характеръ объясненія статей въ соотвѣтствіи съ умственнымъ развитіемъ дѣтей; сосредоточеніе вниманія только на содержаніи статьи . . . . 60—63

Объяснительное чтеніе словъ. Задачи, преслѣдуемыя на первыхъ порахъ при веденіи уроковъ чтенія.—Необходимость возбужденія мыслительной дѣятельности дѣтей при чтеніи понятныхъ для нихъ словъ.—Вопросы учителя для возстановленія въ сознаніи дѣтей значенія понятныхъ имъ словъ.—Пріемы объясненія дѣтямъ непонятныхъ словъ съ чувственнымъ значеніемъ.—Пріемы объясненія непонятныхъ дѣтямъ словъ съ отвлеченнымъ значеніемъ . . . . 63—69

Объяснительное чтеніе отдѣльныхъ фразъ. Существенныя стороны предложенія, на которыя должно быть обращено особое вниманіе при объяснительномъ чтеніи его: объясненіе непонятныхъ словъ; объясненіе взаимнаго отношенія

Стр.

между членами предложенія; воспроизведеніе дѣтьми выраженной въ предложеніи мысли . . . . 69—73

Пословицы и загадки, какъ матеріалъ для объяснительнаго чтенія.—Содержаніе и образовательное значеніе пословицъ.—Выборъ пословицъ для объяснительнаго чтенія.—Объясненіе пословицъ, имѣющихъ прямой смыслъ.—Объясненіе пословицъ, имѣющихъ переносный смыслъ.—Содержаніе и образовательное значеніе загадокъ.—Объясненіе загадокъ . . . . 73—76

Объяснительное чтеніе статей. Задачи, преслѣдуемыя при объяснительномъ чтеніи статей.—Три ступени въ ходѣ объяснительнаго чтенія статей . . . . 76—00

А. Чтеніе статей. Концентрическое расположеніе статей для чтенія соотвѣтственно ихъ содержанію.—Три группы статей въ хрестоматіяхъ для начальнаго объяснительнаго чтенія по объему и доступности для учащихся.—Распредѣленіе статей со стороны разнообразія ихъ содержанія и литературной формы.—Отношеніе учителя къ избранной имъ книгѣ для чтенія.—Раздѣленіе статей при объяснительномъ чтеніи по частямъ . . . 76—80

Б. Объясненіе статей. Три пріема, употребляемые при объясненіи статей: 1., объясненіе статьи при чтеніи ея по частямъ, 2., объясненіе статьи прежде чтенія ея; поводы къ предварительной бесѣдѣ предъ чтеніемъ статьи; требованія при веденіи бесѣды предъ чтеніемъ статьи; разсмотрѣніе картинъ, имѣющихъ отношеніе къ содержанію предназначенныхъ для чтенія статей; образовательное значеніе этого упражненія; 3., объясненіе статьи послѣ прочтенія ея . . . . 80—84

В. Пересказъ прочитанныхъ статей. Образовательное значеніе упражненій дѣтей въ пересказѣ прочитанныхъ статей.—Необходимость наводящихъ вопросовъ учителя при пересказѣ дѣтьми прочитанныхъ статей.—Аналитическій и синтетическій пріемы, примѣняемые при воспроизведеніи содержанія статей; предпочтительное примѣненіе аналитическаго пріема.—Характеръ вспомогательныхъ вопросовъ учителя при воспроизведеніи учащимися содержанія статей. Виды пересказа прочитанныхъ статей: близкій къ тексту и свободный, подробный и сжатый, пересказъ въ порядкѣ, соотвѣтствующемъ изложенію статьи, и въ измѣненномъ порядкѣ; выработка плановъ прочитанныхъ и объясненныхъ статей; пересказъ безъ измѣненія формы изложенія статьи и съ измѣненіемъ ея . . . . 85—97

Видоизмѣненіе общихъ пріемовъ объясненія и пересказа статей сообразно съ ихъ видовыми особенностями. Два вида статей, помѣщаемыхъ въ классныхъ хрестоматіяхъ, по словесной формѣ.—А. Описательныя статьи.—Образовательное значеніе ихъ для учащихся.—Примѣненіе особыхъ требованій при объяснительномъ чтеніи описательныхъ статей.—Особенности слога этихъ статей . . . 97—100

Б. Повѣствовательныя статьи или разсказы. Нравственно-воспитательное значеніе ихъ для дѣтей.—Осмотрительность учителя при выясненіи содержавшихся въ разсказахъ нравственныхъ истинъ.—Три ступени при объяснительномъ чтеніи разсказовъ. — Объяснительное чтеніе поэтическихъ разсказовъ и описаній.—Обращеніе особаго вниманія на основной поэтическій колоритъ статьи.—Обращеніе также вниманія на отдѣльныя, наиболѣе выдѣляющіяся по своей художественной окраскѣ мѣста поэтической статьи.—Фантастическій элементъ въ поэтическихъ разсказахъ и его образовательное значеніе для учащихся.—Отдѣленіе въ этихъ разсказахъ вымысла отъ дѣйствительности.—Декламаціонный анализъ художественныхъ статей.—

Стр.

Подборъ статей для этого анализа.—Веденіе декламаціоннаго анализа.—Особыя условія при чтеніи стиховъ.—Примѣръ декламаціоннаго анализа . . . . 100—111

Заучиваніе наизусть стихотвореній и прозаическихъ статей.—Образовательное значеніе этого занятія.—Выборъ словеснаго матеріала для заучиванія наизусть.—Пріемы для упражненія дѣтей въ заучиваніи наизусть.—Процессъ заучиванія . . . . 112—114

III. Методика грамматики.

Цѣль преподаванія отечественнаго языка въ школѣ.—Практическое и теоретическое изученіе языка.—Практическое изученіе дѣтьми языка въ дошкольномъ возрастѣ.—Недостатки устной рѣчи дѣтей при вступленіи ихъ въ школу и необходимость усовершенствованія ея при помощи практическаго изученія языка. Сообщеніе дѣтямъ навыка въ письменномъ изложеніи мыслей.—Грамматическое изученіе языка.—Эвристическій пріемъ, употребляемый при объясненіи грамматическихъ правилъ.—Три ступени при объясненіи грамматическихъ правилъ по эвристическому методу.—Научная система расположенія грамматическихъ знаній.—Концентрическое расположеніе грамматическаго матеріала.—Распредѣленіе грамматическихъ знаній на три концентра.—Поставленіе въ связь новыхъ грамматическихъ знаній съ ранѣе усвоенными.—Закрѣпленіе усвоенныхъ грамматическихъ знаній устными и письменными практическими упражненіями.—Практическія грамматическія упражненія, входящія въ составъ 1-го, 2-го и 3-го концентровъ.—Грамматическій разборъ книжнаго текста . . . . 115—134

IV. Методика веденія письменныхъ упражненій.

Поставленіе письменныхъ упражненій въ связь съ обученіемъ письму—чтенію, съ объяснительнымъ чтеніемъ и прохожденіемъ грамматическихъ знаній.—Соблюденіе постепенности при веденіи письменныхъ ученическихъ упражненій въ соотвѣтствіи съ умственнымъ развитіемъ учащихся.—Три главныхъ вида письменныхъ ученическихъ упражненій.—А. Ороографическія письменныя упражненія.—Ихъ виды.—I. Диктовка.—Важность развитія слухового воспріятія дѣтей для правильнаго произношенія и начертанія словъ.—Диктовка, какъ средство для этого.—Объяснительная диктовка; поставленіе ея въ связь съ обученіемъ письму—чтенію и съ прохожденіемъ грамматическихъ знаній.—Опредѣленность ороографическаго содержанія объяснительной диктовки.—Систематическое расположеніе въ ней словеснаго матеріала.—Условія для логическаго содержанія объяснительной диктовки.—Порядокъ веденія объяснительной диктовки.—Требованія для учителя при веденіи объяснительной диктовки: а) цѣльное диктованіе фразъ, б) соблюденіе общепринятаго произношенія словъ при диктованіи; в) обращеніе вниманія на логическую сторону диктуемаго текста, г) предупрежденіе ороографическихъ ошибокъ учащихся въ диктуемомъ текстѣ, д) нецѣлесообразность быстраго перехода отъ примѣровъ на одно правило къ примѣрамъ на другое правило.—Повѣрочная диктовка.—Связь ея съ объяснительной диктовкой.—Словесный матеріалъ для повѣрочной диктовки.—Процессъ диктованія ея.—Доступность для учащихся содержанія текста.—Неумѣстность ороографическаго разбора текста повѣрочной диктовки.—Условія для примѣненія объяснительной и повѣрочной диктовки . . . . 135—145

Стр.

2) *Списываніе съ книги.* Важность зрительнаго воспріятія для усвоенія буквеннаго состава словъ и правильнаго начертанія ихъ.—Списываніе съ книги, какъ самое важное средство для этого.—Поставленіе этого упражненія въ связь съ обученіемъ грамотѣ, прохожденіемъ грамматическихъ знаній и объяснительнымъ чтеніемъ.—Объясненіе непонятныхъ для дѣтей частей текстовъ и орѳографическій разборъ ихъ предъ списываніемъ.—Требованія при самомъ списываніи дѣтьми текста. Механическій характеръ этого упражненія и средства для сообщенія ему осмысленнаго характера.—3) *Письмо заученнаго наизусть.*—Цѣль этого упражненія и поставленіе его въ связь съ списываніемъ съ книги и диктовкой.—Порядокъ письма учащимися заученнаго наизусть текста и провѣрка написаннаго.—4) Грамматическія письменныя упражненія . . . . 145—148

Б. *Стилистическія письменныя упражненія.* Подготовленіе учащихся къ выполненію стилистическихъ письменныхъ упражненій.—Соблюденіе постепенности при веденіи этихъ упражненій относительно ихъ объема, словеснаго выраженія и степени активнаго участія учителя.—Виды стилистическихъ письменныхъ упражненій: I. отвѣты учащихся на вопросы учителя съ выраженіемъ первыхъ въ формѣ отдѣльныхъ словъ; II. упражненія въ формѣ двухъ словъ; III. упражненія въ формѣ нераспространеннаго предложенія; IV, упражненія въ формѣ распространенныхъ предложеній, V,—въ формѣ слитныхъ предложеній, VI, въ формѣ сложныхъ предложеній; совмѣщеніе этихъ элементарныхъ стилистическихъ упражненій съ грамматическими; VII, упражненія въ формѣ письменнаго изложенія плановъ прочитанныхъ статей; VIII, упражненія въ видѣ описаній предметовъ; подготовленіе дѣтей къ этимъ упражненіямъ; предметы, служащіе для содержанія этихъ упражненій; образцы вопросовъ учителя и отвѣтовъ учащихся для составленія письменныхъ описаній предметовъ; IX, упражненія въ видѣ изложенія содержанія разсмотрѣнныхъ картинъ; X, упражненія въ видѣ изложенія содержанія статей, служившихъ предметомъ объяснительнаго чтенія; XI, упражненія въ видѣ изложенія знаній, усвоенныхъ на урокахъ исторіи, природовѣдѣнія и географіи.—Предпочтительное практикованіе стилистическихъ упражненій, представляющихъ результаты бесѣдъ учителя съ учащимися по поводу извѣстныхъ имъ предметовъ, предъ упражненіями, имѣющими содержаніемъ книжный матеріалъ . . . . 149—162

В. *Логико-стилистическія письменныя упражненія.* Образовательное значеніе этихъ упражненій; помощь учителя при исполненіи ихъ учащимися.—Связь логико-стилистическихъ упражненій съ стилистическими.—Веденіе этихъ упражненій въ средней и низшей школѣ.—Виды темъ для логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій по ихъ содержанію: 1) темы жизненнаго характера, 2) отвлеченныя, 3) курсовыя. Выполненіе логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій въ низшей школѣ.—Веденіе логико-стилистическихъ упражненій съ курсовыми темами.—Виды логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій по ихъ словесной формѣ.—Классныя и домашнія логико-стилистическія письменныя упражненія.—Неудобство одновременнаго назначенія нѣсколькихъ темъ для логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій . . . . 162—168

Исправленіе письменныхъ работъ.—Необходимость исправленія погрѣшностей въ ученическихъ письменныхъ упражненіяхъ.—Привлеченіе учащихся къ исправленію исполненныхъ ими работъ.—Полезность исправленія письменныхъ работъ въ ближай-

Стр.

шее время послѣ исполненія ихъ.—Погрѣшности, допускаемыя учащимися въ орѳографическихъ письменныхъ упражненіяхъ; погрѣшности, допускаемыя въ стилистическихъ и логико-стилистическихъ упражненіяхъ.—Способы исправленія погрѣшностей въ орѳографическихъ письменныхъ упражненіяхъ.—Исправленіе стилистическихъ и логико-стилистическихъ письменныхъ упражненій.—Основанія для балловой оцѣнки каждаго вида работъ.—Требованія относительно каллиграфической стороны письменныхъ работъ . . . . 168—172

V. Методика обученія толковому церковно-славянскому чтенію.

Необходимость изученія русскими дѣтьми церковно-славянскаго языка и цѣль изученія его.—Поставленіе изученія церковно-славянскаго языка въ связь съ изученіемъ русскаго языка и Закона Божія. Начало изученія славянскаго языка въ школѣ.—Практическій характеръ изученія его.—Двѣ ступени обученія церковно-славянскому языку.—Раздѣленіе буквъ славянскаго алфавита при изученіи на три группы. Постепенное ознакомленіе учащихся съ славянскими буквами и чтеніемъ текстовъ.—Ознакомленіе съ особенностями употребленія нѣкоторыхъ славянскихъ буквъ.—Ознакомленіе учащихся съ алфавитнымъ порядкомъ и названіями славянскихъ буквъ.—Ознакомленіе съ знаками препинанія и надстрочными знаками.—Ознакомленіе съ славянской нумераціей.—Планъ веденія урока церковно-славянскаго чтенія.—Ближайшія задачи, которыя долженъ преслѣдовать учитель при обученіи церковно-славянскому чтенію.—Особенности церковно-славянскаго чтенія сравнительно съ русскимъ, относительно соблюденія правильности его, выразительности и сознательнаго отношенія учащихся къ содержанію читаемыхъ текстовъ.—Требованія относительно подбора и расположенія словеснаго матеріала для церковно-славянскаго чтенія.—Особенности пріемовъ учителя при объясненіи непонятныхъ для учащихся церковно-славянскихъ словъ.—Объясненіе предложеній и цѣлыхъ отрывковъ. — Методическія требованія при упражненіяхъ учащихся въ переводѣ церковно-славянскихъ текстовъ: предпочтеніе приблизительнаго перевода; практикованіе приблизительнаго или точнаго перевода въ зависимости отъ степени знакомства учащихся съ церковно-славянскимъ языкомъ и характера текстовъ; примѣненіе предъ чтеніемъ текстовъ предварительной бесѣды учителя по поводу содержанія текстовъ; чтеніе текстовъ изъ Библіи послѣ прохожденія на урокахъ Закона Божія свѣдѣній, соотвѣтствующихъ содержанію этихъ текстовъ.—Пріурочиваніе чтеній изъ Евангелія, пѣснопѣній и нѣкоторыхъ молитвъ къ Господскимъ и Богородичнымъ праздникамъ. — Чтеніе псалмовъ, наиболѣе употребительныхъ во время церковныхъ службъ.—Устраненіе при обученіи церковно-славянскому языку теоретическихъ грамматическихъ знаній . . . . 173—186

Книгоиздательство Т-ва И. Д. Сытина.

РУССКІЙ ЯЗЫКЪ ВЪ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛѢ.

Руководства для учителей.

ВАХТЕРОВЪ, В. П. На первой ступени обученія. Методическое руководство къ обученію письму и чтенію по „Русскому букварю". 256 стр. Изд. 8-е, исправл. и дополненное. Ц. **70** к.

Мин. Нар. Пр. **допущено** въ учительскія библіот. низш. учебныхъ заведеній.

ЕГО ЖЕ. Планы и конспекты уроковъ при обученіи письму-чтенію по „Русскому букварю". 67 стр. Изд. 5-е. Ц. **20** к.

Мин. Нар. Пр. **допущено** въ учительскія библіотеки народныхъ училищъ.

ЗИМНИЦКІЙ, В. Г. Способы и пріемы обученія правописанію. Съ приложеніемъ: а) примѣрной группировки правилъ правописанія для начальныхъ школъ и б) подробныхъ примѣрныхъ уроковъ на всѣ важнѣйшіе случаи орѳографіи. 168 стр. Изд. 5-е. Ц. **50** к.

Мин. Нар. Пр. **одобрено** для употребленія въ учительскихъ институтахъ и семинаріяхъ и для учительскихъ библіотекъ при городскихъ, уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ, для фундаментальныхъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній и для библіотекъ педагогическихъ классовъ женскихъ семинарій и прогимназій.

Канц. по Уч. Имп. М. **допущено** въ библіотеки педагогическихъ классовъ учебныхъ заведеній Вѣдомства Императрицы Маріи.

ЗОЛОТАРЕВЪ, Е. А. О преподаваніи родного языка и литературы. Съ приложеніемъ примѣрнаго плана для совмѣстнаго преподаванія исторіи и литературы. 82 стр. Ц. **30** к.

Гл. Упр. в.-уч. зав. **рекомендовано** для фундаментальныхъ библ. кадетскихъ корпусовъ, военныхъ юнкерскихъ училищъ.

КОСТИНЪ, Н. Т. Русскій языкъ на второй ступени обученія. 105 стр. Ц. **40** к.

Гл. Упр. военно-учебн. зав. **рекомендовано** для фундаментальныхъ библіотекъ кадетскихъ корпусовъ.

ЕГО ЖЕ. Правописаніе и экспериментальная психологія. 78 стр. Съ 16 чертежами въ текстѣ. Ц. **30** к.

Мин. Нар. Просв. **признано** заслуживающимъ вниманія при пополненіи ученическихъ библіотекъ учительскихъ институтовъ и семинарій.

Гл. Упр. военно-учебн. зав. **рекомендовано** для фундаментальныхъ библіотекъ военно-учебныхъ заведеній.

ТОЛСТОЙ, Л. Н. Педагогическія статьи трехъ періодовъ: 60-хъ, 70-хъ годовъ и послѣдняго времени. Подъ редакціей **П. И. Бирюкова.** 422 стр. Ц. **75** к.

Цѣна 80 коп.